



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Ristimella Maarit & Ävist Linda

Aikuisen leikkiin osallistumisen merkitys lapselle

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2016



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Ristimella Maarit & Ävist Linda	
Työn nimi/Title of thesis Aikuisen leikkiin osallistumisen merkitys lapselle			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro Gradu -tutkielma	Aika/Year Huhtikuu 2016	Sivumäärä/No. of pages 68
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää aikuisen leikkiin osallistumisen merkitys lapsen näkökulmasta. Toinen tutkimuskysymys käsittelee aikuisen leikin tukemisen keinoja lapsen ja aikuisen yhteisleikissä. Tutkimuksen aihe syntyi tutkijoiden mielenkiinnosta leikkiä kohtaan. Tutkimus perustuu erääseen tutkimusympäristöön kuuluvasta pohjois-suomalaisesta avoimen varhaiskasvatuksen kerhosta saatuun aineistoon, joka on hankittu havainnoinnin avulla, videointia tukena käyttäen. Aineiston otos koostui neljästätoista 2-5 –vuotiaasta lapsesta sekä kolmesta aikuisesta, yhdestä harjoittelijasta ja kahdesta lastentarhanopettajasta.</p> <p>Tutkimus on laadullinen, ja sen tutkimusmenetelmänä on käytetty fenomenologiaa. Fenomenologiassa esiymmärryksen ja ennakko-oletusten tiedostaminen on ensisijaisen tärkeää. Esiymmärryksessä esitellään tutkijoiden omaa esiymmärrystä leikistä, sen merkityksestä sekä aikuisen osallisuudesta siinä. Esiymmärrystä käydään läpi esiymmärryksen taustalla olevaa teoriaa ja esitellään esiymmärrykselle merkittävien teoreetikoiden ajatuksia leikistä.</p> <p>Aineiston analyysin pohjana on käytetty Laineen mukaista tutkimusrakennetta, jossa havaintojen pohjalta on muodostettu merkitysverkostot eli tulokset. Aikuisen leikkiin osallistumisen merkitys lapselle näyttäytyi vuorovaikutuksen, positiivisten tunteiden, itsetunnon ja leikkiympäristön kautta. Aikuisen leikin tukemisen keinoina korostuivat vuorovaikutus, leikkiympäristöön vaikuttaminen sekä leikin rikastaminen. Lapsen ja aikuisen yhteisleikki näyttäytyi hyvin merkittävänä lapsen hyvinvoinnin kannalta.</p> <p>Tutkimuksessa on pyritty luotettavuuteen ja eettisyyteen jatkuvan keskustelun, tulkintojen kyseenalaistamisen ja pohdinnan kautta. Luotettavuuteen vaikuttaa tutkijoiden oma esiymmärrys ja ennakko-oletukset, joiden tiedostaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijat eivät ole olleet osallisina toiminnassa aineistoa kerätessään, jolloin he eivät ole vaikuttaneet tutkittavien kokemuksiin. Luotettavuutta lisää myös tutkimuksen tekeminen avoimeksi lukijalle analyysiprosessin tarkan kuvaamisen kautta. Eettisyyteen on pyritty varmistamalla tutkittavien anonyymiyys sekä tiedottamalla tutkimuksesta. Lasten vanhemmat olivat antaneet tutkimusluvat jo lapsen aloittaessa kerhossa. Aineistoa on säilytetty tarkasti, ettei kukaan ulkopuolinen pääsisi siihen käsiksi.</p>			
Asiasanat/Keywords aikuiset, fenomenologia, lapset, leikki, osallistuminen, tukeminen			

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO.....	1
2	ESIYMMÄRRYS.....	3
2.1	Leikin määrittelyä	4
2.2	Leikin muotoja	6
2.3	Esiymmärryksemme taustalla olevat teoreetikot.....	9
3	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	12
3.1	Laadullinen tutkimus	12
3.2	Fenomenologia.....	13
3.3	Aineistonkeruumenetelmänä havainnointi	16
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
5.1	Aineisto.....	19
5.2	Analyysi	21
6	TULOKSET	31
6.1	Aikuisen leikkiin osallistumisen merkitys lapselle	31
6.2	Leikin tukemisen keinot aikuisen osallistuessa lapsen leikkiin	40
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	48
8	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	55
9	POHDINTA.....	59
	LÄHDELUETTELO.....	61

1 JOHDANTO

Pro gradu –tutkielmamme aihe lähti mielenkiinnostamme leikkiä kohtaan. Koemme leikin hyvin tärkeäksi osaksi lapsuutta ja lapsen arkea sekä hyvinvointia. Päädyimme tutkimuskysymysten muodostamiseen aineistomme pohjalta, sillä leikki on aiheena todella laaja. Aineistostamme nousi tutkimuksen tavoitteiksi selvittää aikuisen leikkiin osallistumisen merkitys lapsen näkökulmasta sekä aikuisen keinot tukea leikkiä lapsen ja aikuisen yhteisleikissä.

Leikki on aiheena ajankohtainen, sillä se on ollut viimeisen vuoden aikana erityisesti esillä. Muun muassa Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö VKK-Metro on keskittynyt kehittämään leikkiä ja leikillisiä oppimisympäristöjä (Socca, 2016). Myös Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Suomen Punainen Risti ovat toteuttamassa Koko suomi leikkii – suurhanketta (2014-2016), jonka tavoitteena on kannustaa kaikenikäiset suomalaiset leikkimään. Tähän tavoitteeseen pyritään luomalla Terhokerho-toimintaa jokaiseen Suomen kuntaan. Terhokerhon tarkoitus on yhdistää kaikenikäiset leikkimään yhdessä viikoittaisissa maksuttomissa kokoontumisissa (Koko suomi leikkii, 2016.) Vuoden 2015 Pohjois-Suomen Varhaiskasvattaja –päivillä Oulussa leikki korostui päivän luennoilla. Muun muassa Ilkka Lampi oli puhumassa Riehaleikin merkityksestä ja Tiina Lautamo puhui leikin arvioinnista Ralla -leikinarviointimenetelmän avulla.

Tutkimusaiheemme aikuisen osallisuudesta on tarpeellinen, sillä emme löytäneet tutkimusta tehdessämme kovinkaan paljoa muita tutkimuksia koskien aikuisen leikkiin osallistumisen merkitystä lapsen hyvinvoinnin kannalta. Tutkimukset koskivat yleensä lapsen kehitystä tai oppimista sekä ohjaamista, jolloin unohdetaan leikin itseisarvo. Leikki itsessään on tärkeää, ja aikuisen tärkeä tehtävä on tukea sitä, eikä vain ohjata sitä ulkoapäin. Lähdeaineistossamme korostui leikin tukemisessa ajatus siitä, kuinka aikuinen ohjaamisellaan puuttuu leikkiin ja saattaa jopa lopettaa sen häiritessään sitä. Ohjaamisesta puhuttaessa korostui yleensä leikin ulkopuolinen ohjaus, ei niinkään leikin sisältä tapahtuva tukeminen. (Hakkarainen, 2002, s. 138; Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 116.)

Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmenetelmänä on käytetty fenomenologiaa. Fenomenologia vaatii tutkijaa tiedostamaan oman esiymmärryksensä eikä siinä anneta teoreettisen viitekehyksen ohjata tutkimusta. Ensimmäisenä luvussa 2 käymme tutkimuksessamme läpi esiymmärryksemme. Siinä olemme käsitelleet omia ajatuksiamme

leikistä ja aikuisen osallisuudesta, sekä esitelleet ajatustemme takana olevaa teoriaa. Luvussa 3 käymme läpi tutkimuksemme lähtökohtia, eli avaamme laadullisen tutkimuksen käsitettä sekä kerromme fenomenologiasta tutkimusmenetelmänä. Käytimme tutkimuksesamme aineistonkeruumenetelmänä havainnointia, ja kerromme tutkimuksemme lähtökohdissa myös sen eduista ja haasteista. Havainnoinnin tukena käytimme videointia.

Luvussa 4 esittelemme tutkimuksemme tutkimuskysymykset, jonka jälkeen luvussa 5 käymme läpi aineistomme ja analyysimme vaiheet. Aineistomme on kerätty pohjois-suomalaisesta varhaiskasvatuksen kerhosta ja analyysissä mukailtu Laineen tutkimusrakennetta, jonka käymme läpi vaihe vaiheelta. Analyysin jälkeen esittelemme tutkimuksemme tulokset luvussa 6, minkä jälkeen pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä luvussa 7. Lopuksi pohdimme tuloksiamme verraten niitä muihin tutkimuksiin ja tutkijoiden näkemyksiin ja pohdimme tutkimusaihettamme ilmiön tasolla, millainen merkitys lapsen ja aikuisen yhteisleikillä on lapselle ja lapsen hyvinvoinnille.

2 ESIYMMÄRRYS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme kannalta olennaisen esiymmärryksemme. Alaluvussa 2.1 kerromme teorian avulla, mistä leikissä on kyse. Alaluvussa 2.2 esittelemme tutkimuksemme kannalta olennaisia leikin muotoja ja alaluvussa 2.3 esittelemme leikkikäsitykseemme vaikuttaneiden teoreetikoiden ajatuksia.

Valitsimme tutkimuksemme aiheeksi leikin, koska koemme sen olevan niin merkittävä ja tärkeä osa lapsuutta. Leikin merkitystä on korostettu kasvatustieteiden kandidaatti- ja masteriopinnoissamme varhaiskasvatusta opiskellessamme. Leikki auttaa lasta käsittelemään ja käymään läpi arjessa kokemiaan asioita ja tapahtumia. Leikki auttaa myös tunteiden säätelyssä ja käsittelyssä. Valittuamme tutkimuksemme aiheeksi leikin, jouduimme pohtimaan määritelmää siitä, mitä leikki on ja miksi lapsi leikkii. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) eli Vasun määritelmä leikistä kuvaa myös omaa käsitystämme siitä. Leikki määritellään Vasussa ennemminkin asenteeksi kuin tietynlaiseksi toiminnaksi. Sama toiminta saattaa toisen lapsen mielestä olla leikkiä, toisen mielestä ei. Lapsi ei leiki oppiakseen, vaan itse leikkimisen vuoksi, mutta oppii kuitenkin leikkiessään. Parhaassa tapauksessa leikki tuottaa lapselle suurta mielihyvää. (20–21.) Leikki on käytännönläheistä toimintaa, jota jokainen voi ymmärtää (Helenius & Korhonen, 2012, s. 67).

Omien kokemustemme perusteella olemme huomanneet lapsen arjen tulevan esille hänen leikeissään. Esimerkiksi kotileikeissä lapsi mallintaa läheisten aikuisten puheita ja toimintoja. Lasta havainnoimalla voi saada selville lapselle merkittäviä asioita. Lapsen leikissä näkyvät hänen näkemänsä, kokemansa ja kuulemansa asiat. Lapsi jäljittelee ja luo uutta leikeissään. Lapsi kääntää leikin kielelle reaali- ja fantasiamaailmasta poimimiaan itselleen merkittäviä asioita. Kaikki leikissä näkyvä on merkityksellistä lapselle, vaikkei merkityksellinen näy leikissä. (Vasu, 2005, s. 21.)

Koemme leikkimisen olevan tärkeää myös oppimisen kannalta. Esimerkiksi sosiaaliset taidot kehittyvät lapsen leikkiessä toisten lasten kanssa ja leikin sisällöstä sopiessa. Sosiaalisen luonteensa vuoksi vertaisryhmä vaikuttaa leikin kulkuun merkittävästi. Vuorovaikutus aikuisen tai taitavamman lapsen kanssa on tärkeä osa pienimpien lasten leikin toteutumisesta. (Vasu, 2005, s. 21.)

Tärkeitä elementtejä leikin kehitykselle ja leikissä oppimiselle ovat yhteinen ymmärrys ja keskinäiset suhteet. Lasten erilaiset kokemukset ja psyykkinen samankaltaisuutensa synnyttää lähikehityksen vyöhykkeen. (Hännikäinen, 2004, s. 362–363.) Olemme huomanneet lähikehityksen vyöhykkeen toteutumisen päiväkodissa työskennellessämme. Esimerkiksi isommat lapset leikkivät pienempien kanssa ja pienemmät oppivat yhteisleikkiä ja muita taitoja.

Leikin merkityksellisyyden vuoksi pidämme myös aikuisen osallistumista lasten leikkiin tärkeänä. Olemme kokeneet tämän myös itse käytännössä lasten kanssa leikkiessämme päiväkodin kontekstissa. Yleensä esimerkiksi yhden kanssa aloittaessa leikin, kohta lapsia on leikissä useita. Lapsista näkee heidän intonsa ja tyytyväisyytensä aikuisen osallistumisesta leikkiin. Usein lapset hakevat aikuista omiin leikkeihinsä, jos ovat tottuneet siihen, että aikuinen osallistuu. Aikuisen osallistumattomuus on näkynyt esimerkiksi siinä, että lapset eivät osanneet päiväkotiryhmässä olevien lautapeliin sääntöjä, koska niitä ei kertaakaan käyty aikuisen kanssa läpi eivätkä he osanneet leikkiä aikuisen kanssa. Havainnointi on myös helppoa samalla, kun osallistuu leikkiin itse.

Aikuisen rooli lapsen leikin onnistumisen kannalta on suuri. Aikuinen yleensä määrittelee tilan, ajan ja välineet sekä leikkiympäristön rauhallisuuden, eli saako juosta, kuinka riehakasta leikki saa olla ja niin edelleen. Aikuisen tehtävänä on erityisesti päiväkodissa luoda lapselle aikaa leikkiin, jotta rutiinit eivät täytä koko päiväjäjestystä (Hakkarainen, 2004, s. 166).

Aikuinen voi tukea lasta monin tavoin leikkiessään tämän kanssa. Lapsi voi saada tukea esimerkiksi puheen- ja kielenkehitykselleen sekä muille sosiaalisille taidoilleen, kuten kuuntelemisen oppimiselle, vuorottelulle ja aloitteiden teolle. Mitä pienemmästä lapsesta kyse, sitä merkittävämpi rooli aikuisella on leikin kehittämisessä ja mahdollistumisessa. (Helenius & Korhonen, 2012, s. 76.)

2.1 Leikin määrittelyä

Leikin määrittely yksiselitteisesti on hankalaa sen monimuotoisuuden vuoksi (Wood & Attfield, 2005, s. 5). Sen tarkka määrittely voi kadottaa leikin todellisen luonteen ja kaiken sen mitä se todellisuudessaan on. Muutamat leikin tunnusmerkit kuitenkin toistuvat useasti

eri teorioissa. Näitä ovat vapaaehtoisuus, tyydytys, prosessin ensisijaisuus ja sisäinen motivaatio. (Kalliala, 2008, s. 40.)

Leikki on vapaaehtoista. Siihen ei voi pakottaa, vaan se tapahtuu sen itsensä vuoksi (Kalliala, 2005, s. 4). Leikissä tärkeintä on toiminnan, keksimisen ja löytämisen ilo, sekä mahdollisuus luovuuteen ja mielikuvituksen käyttöön. Leikin lopputuloksella ei sen sijaan ole merkitystä. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 9.) Leikissä lapset kokevat ja ymmärtävät sen mikä heidän elämässään ja elinympäristössään on mielekästä ja merkityksellistä. He eivät aseta leikilleen tietoisesti tavoitteita, eivätkä myöskään toteuta aikuisten asettamia tavoitteita sille. He rakentavat leikkinsä itse alusta alkaen ottamalla aineksia leikkeihinsä ympärillä olevasta todellisuudesta ja muokkaamalla niitä siihen sopiviksi. (Hakkarainen, 2008, s. 99.) Leikki ei siis tapahdu tyhjiössä, vaan kaikki lapsen leikit ovat yhteydessä tavalla tai toisella sosiaalisiin, historialisiin ja kulttuurillisiin tekijöihin. (Wood & Attfield, 2005, s. 5.)

Leikin merkityksellisyys näkyy siinä, kuinka se luo lapselle mahdollisuuksia toimia ympäristössään, synnyttäen siten uusia kokemuksia ja elämyksiä (Hakkarainen, 2002, s. 110; Airas & Brummer, 2003, s. 165). Lapsi voi leikin maailmassa kokeilla ja toistaa toimintoja yhä uudelleen. Hän voi siirtää lelun välityksellä sisäiset tunnekokemukset itsensä ulkopuolelle, tällöin lapsi tarkastelee, tutkii ja jäsentää omia kokemuksiaan ulkopuolelta käsin. Tämä auttaa lapsia hallitsemaan omia tunteitaan, kokemuksiaan ja elämyksiään, sekä laajentamaan sisäistä maailmaansa (Airas & Brummer, 2003, s. 165–166.)

Leikki nähdään lasten johtavana toimintana, sillä se on lapsen kehityksen moottori. Lapsi kehittyy niiden toimintojen ja tapahtumien kautta, joita hän leikissään kokee (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 34–35). Leikissä lapsen tunnekokemukset ja motiivit kehittyvät. Ne toimivat välittäjinä lapsen todellisuussuhteen ja kokemusten luomisessa. Lapsi siis muokkaa omia tarpeitaan ja motiiviaan leikissä, hän jäljittelee tarvittavaa tunnetilaa sen sijaan, että kokisi konkreettisesti kyseisen tunteen. (Hakkarainen, 2002, s. 112.) Leikin kautta myös lasten kyky ymmärtää toisia kehittyy, kun he astuvat toisen ihmisen rooliin leikki-maailmassaan (May, 2011, s. 25).

Leikki on lapselle keskeinen kehitysympäristö, tämän lisäksi se on myös tehokas oppimisen muoto. Leikissä oppiminen perustuu uusien merkitysten luomiseen ja kokeilemiseen. Lapset eivät kuitenkaan opi leikissä asioita suoraan, vaan pyrkivät saavuttamaan toiminnan idean, sen mielekkyyden ja motiivin. Näissä tilanteissa pyrkimys on toteuttaa toiminnat

symbolisina tekoina, ei niinkään harjoitella niihin vaativia taitoja. Leikissä lapsi harjoittaa siis mielikuvitustaan ja niiden asioiden näkemistä, jotka eivät muuten ole näkyvissä. (Hakkarainen, 2002, s. 109–110, 112.) Kuvittelunsa ansiosta lapsi saavuttaa ne toiminnot, jotka eivät muuten olisi hänen saatavilla (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 88). Kaiken kaikkiaan leikki on kaikista toimivien tapa, jolla lapsi oppi uusia käsitteitä ja toimintoja (May, 2011, s. 24).

Leikki onkin lapsille luontaisin tapa toimia. Sillä on elintärkeä merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja kasvulle (Albon, 2011, s. 44). Leikin merkitystä ei tule kuitenkaan korostaa vain sen oppimista ja kehitystä edistävän luonteensa vuoksi. Lapsi ei leiki oppiakseen asioita, vaan hän oppii leikkiessään (Kalliala, 2003, s. 188). Leikin merkitys on loppupelissä leikki itse, se on itseisarvoisesti tärkeää lapsille (Kalliala, 2012, s. 205; Helenius & Lummelahti, 2013, s. 9). Se tuottaa lapsille nautintoa ja mielihyvää, ja lapset leikkivätkin sen sisältämän hauskanpidon ja huvin vuoksi. (Kalliala, 2005, s. 4; Hakkarainen, 2008, s. 109.)

2.2 Leikin muotoja

Leikin luonteen määrittely on hankalaa, mutta leikille voidaan määritellä kuitenkin sen muodot. Yleisimmät leikin muodot ovat kontaktileikki, esineleikki, roolileikki ja sääntöleikki, sekä rakenteluleikki. Kontaktileikki on lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta, joka sijaitsee lapsen leikin kehityksen alkuvaiheessa. Kontaktileikit, joihin liittyy lapsen nauru, ilo ja jännityksen kaltainen odotus, vahvistavat lapsen ja aikuisen välistä sidettä. Kontaktileikki saa lapsen kokemaan itsensä hyväksytyksi, sillä lapsi on tässä leikin vaiheessa itse leikitettävä. Aikuinen leikkii juuri hänellä, eikä kenelläkään muulla. Kontaktileikki rakentaa vahvan pohjan lapsen kielenkehitykselle, sillä kun aikuinen leikkii lapsen kanssa, hän käyttää kieltä luodakseen kuvitellun tilanteen. (Helenius & Korhonen, s. 70–71.) Lapsen ja aikuisen välinen leikki yhdistää laulun, liikunnan ja kehon kosketuksen toimintaketjiksi, jota lapsi alkaa ennakoimaan. Tällaiset toimintaketjut ohjaavat lapsen suuntautumista ja odotuksia siitä mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan. Lapselle puhe on vielä vierasta, mutta toiminta välittää hänelle tilanteen merkityksen. Tällaiset yhteiset leikit lapsen ja aikuisen välillä valmistavat lapsia seuraavaan leikin vaiheeseen ja luovat edellytykset jäljittelylle, joka on pohjana seuraavan leikkimuodon omaksumisessa. (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 134–135; Helenius & Korhonen, 2012, s. 70–71.)

Esineleikki syntyy lapsen halusta tutkia ympärillä olevaa maailmaa. Esineet ja erilaiset kohteet motivoivat häntä. Alussa lapset tutkivat erilaisia kohteita suullaan, mutta opittuaan yhdistämään käden ja katseen toiminnot toisiinsa, lapsi alkaa tutkimaan maailmaa sormenpäillä. Ymmärtääkseen ja rakentaakseen käsityksen esineistä, on aikuisten tehtävänä sallia lasten pääsy tutkimaan näitä (Helenius & Korhonen, 2012, s. 72–73.) Pian lasta ei enää kuitenkaan kiinnosta mikä tahansa esine, vaan hän alkaa jäljittelemään sitä mitä aikuinen tekee. Ymmärtääkseen esineiden, etenkin lelujen käyttötarkoituksen, tulee aikuisen toimia mallina, jotta lapsi voisi jäljittelemällä päästä käsiksi esineiden oikeaan käyttötarkoitukseen. (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 137–138.)

Tässä kehitysvaiheessa myös lapsen persoonallisuus alkaa muotoutumaan, hänen ollessaan vaikutussuhteessa ympäristön kanssa. Esineiden käyttäminen on lapselle mielekästä, sillä aikuisen tuella se antaa sysäyksen lapsen mielikuvitukselle ja kehittymiselle, sekä seuraavalle leikin vaiheelle. (Helenius & Korhonen, 2012, s. 73–75.) Aikuisen tuella lapsi alkaa yhdistelemään ja vertaamaan esineitä toisiinsa ja muodostamaan erilaisia toimintaketjuja. Aikuisen tehtävä on tässä vaiheessa sanallistaa lapselle mitä kulloisessakin ketjussa tapahtuu. Tässä vaiheessa lapset käyttävät esineitä niiden oikeiden käyttötarkoitusten mukaisesti ja sitouttaen ne välittömiin kokemuksiinsa, mutta pikkuhiljaa lapset alkavat leikkimään esittäviä leikkejä korvaavin välinein ja toiminnoin. (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 138.) Esineleikkiin liitetään myös kuuluvaksi yksinleikki, jossa lapsi leikkii yksin leluillaan, sekä rinnakkaisleikki, jossa lapset leikkivät samoilla leluilla erilaisia leikkejä. (Riihelä, 2004, s. 27–28.)

Lapsen lähestyessä kolmatta ikävuotta, tapahtuu hänen kehityksessään muutos. Lapsi ei enää tyydy pelkästään esineiden ulkoisiin tekijöihin, vaan alkaa myös kiinnostua siitä kuka ja mikä kyseisiä esineitä saa käyttää. Erilaiset roolit alkavat nyt ohjata lapsen toimintaa leikissä ja pian toimia yhdessä muiden lasten kanssa. (Helenius & Korhonen, 2012, s. 75–76) Yhteisleikissä lapset pääsevät kosketuksiin toistensa mielenkiinnon kohteiden kanssa ja tällöin myös leikin teemat sitoutuvat toisiinsa (Helenius ja Lummelahti, 2013, s. 106).

Roolileikki vaatii lapselta kykyä tehdä tietoisia valintoja, luoda ja hankkia kaikki se mitä kuvitteelliseen toimintaan tarvitaan, jotta leikin aihe toteutuu. Se vaatii myös kykyä tehdä suunnitelmia ja rakentaa juonta, sekä olla vuorovaikutuksessa muiden leikkijöiden kanssa, jotta leikki pysyy koossa. (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 139.) Roolileikissä leikin tema syntyy lasten omista kokemuksista ja ympäröivästä maailmasta. Leikissä lapset eivät vain

jäljittele todellisuutta, vaan ilmentävät sitä omin tulkintoineen. He ilmentävät leikissään tunteita, toiveita ja suhdetta, sekä asennetta valittuun aiheeseen. Roolileikissä lapset rajaa-
vat omaa leikkialuettaan. Se on erityinen alue, jonka sisällä pätevät tietynlaiset säännöt ja
jossa toiminnan merkitys perustuu niihin. Roolileikin toteutumisen kannalta myös lasten
roolit ovat oleellisia, sillä niiden avulla lapset loppupelissä toteuttavat leikkiään. (Helenius
& Lummelahti, 2012, s. 105–109.)

Roolin kannalta myös leikkiesineillä on merkityksensä, sillä lapsi tarvitsee toimintavälinei-
tä, jotka liittyvät hänen valitsemaansa rooliin. Nämä esineet toimivat leikkiroolin tukena,
mutta myös niiden avulla aikuinen voi olla motivoimassa ja kehittämässä leikin juonta
eteenpäin. Roolileikillä on myös kehityksen kannalta tärkeä merkitys, sillä lapsen astuessa
rooliin, hän astuu samalla toisen ihmisen asemaan. (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 139–
140) Tämän lisäksi roolileikin kautta lapsille kehittyy kyky kuunnella toisia leikkijöitä ja
ilmaista itseään mielikuvituksen avulla. Nämä taidot ovat leikin onnistumisen kannalta
merkityksellisiä. (Helenius & Lummelahti, 2012, s. 115.)

Roolileikin rinnalle alkaa myös muotoutumaan muita leikin muotoja, kuten sääntöleikkejä.
Sääntöleikit sijoittuvat pelien ja leikkien rajalle. Niissä toiminta rakennetaan kaikkia kos-
kevien sääntöjen varaan. Tässä mielessä sääntöleikit ovat lähellä pelejä. Pelit ja leikit kat-
sotaan olevan sukua keskenään ja niiden välinen raja on häilyvä. Kuitenkin sääntöleikit
voidaan jakaa peleihin ja leikkeihin sen mukaan, onko toiminnan säännöt laatinut aikuinen
vai lapsi. Peleihin lasketaan ne toiminnot, joiden säännöt ovat pääasiassa aikuisten luomia,
leikiksi luetellaan taas ne toiminnot, joiden säännöt ovat lasten keksimiä. Erilaiset piha-
leikit ovat laskettavissa sääntöleikkeihin, sillä näissä leikeissä ei voiteta tai hävitä, kuten
peleissä. (Kalliala, 2003, s. 201.)

Sääntöleikkien lisäksi myös rakenteluleikit kiinnostavat lapsia yhä enemmän. Rakentelu-
leikeissä lapset pääsevät kokeilemaan ja käyttämään erilaisia materiaaleja, sekä suunnitte-
lemaan toimintaansa niin, että käytettävissä olevista materiaaleista syntyy jonkinlainen
luomus. Tämän kaiken kokeminen tuottaa lapselle suunnattomasti iloa. Rakenteluleikissä
lapsilta vaaditaan jo kokonaisuuksien hahmottamista ja hienomotorisia taitoja. Nämä taidot
kehittyvät lapsille pikkuhiljaa harjoittelemalla. Aikuisen rooli rakenteluleikkien mahdolls-
tajana on oleellinen, sillä ilman rakentamiseen tarvittavia välineitä ei rakentamisesta tule
mitään. Aikuisen osallisuus rakenteluleikissä on myös tärkeä, sillä leikissä mukana olles-

saan aikuinen voi opastaa lapsia rakenteluleikin juoneen, sekä olemuksellaan lisätä lasten sitoutumista siihen. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 135–137.)

2.3 Esiymmärryksemme taustalla olevat teoreetikot

Esittelemme tässä alaluvussa Fröbelin, Vygotskyn ja Piagetin ajatuksia leikistä. Kyseisten varhaiskasvatukselle merkittävien teoreetikoiden ajatukset ovat esiintyneet koulutuksessamme niin vahvasti, ettei niiden merkitystä voi jättää huomioimatta.

Fröbelin (2012, s. 44–45) teorian mukaan leikki on korkein aste pienen lapsen kehityksessä. Siinä lapsi saa ilmaista vapaasti itseään. Se tuottaa lapselle iloa ja vapautta, lepoa ja tyytyväisyyttä sekä rauhaa. Leikki kuvaa lapsen sisäistä maailmaa ja siitä kumpuaa kaikki hyvä. Fröbel sanoo pienen lapsen leikkien olevan ”koko tulevan elämän sirkkalehtiä”. Leikkivästä lapsesta kasvaa tasapainoinen ihminen, joka välittää itsestään ja muista. Hänen mukaansa täydellisesti leikkiinsä keskittynyt ja leikilleen omistautunut lapsi on kaunein elämän ilmentys.

Leikeissä ihminen ilmenee Fröbelin näkemyksen mukaan parhaine piirteineen. Pienen lapsen ensimmäinen leikkiväline on lapsi itse aikuisen vuorovaikutuksen avustamana. Pikkuhiljaa lapsi alkaa huomata esineiden merkityksen leikkivälineenä, esineillä on tärkeä rooli leikissä ja kehityksessä. (Fröbel, 2012, s. 45, 50–58.)

Aikuisen jäljittelyn Fröbel on kuvannut olevan lapsen kehitykselle hyvin merkityksellistä. Lapsi oppii jäljittelemällä uusia asioita ollessaan samalla vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa. Hänen mukaansa on tärkeää, ettei lapsi kuule vain sanallista ohjausta, vaan pääsee itsekin toimimaan. Aikuisen vastaanottavainen ja huomioiva asenne on merkityksellinen. Fröbel kehottaa aikuisia omaksumaan lasten kautta sen, mitä heillä ei enää itsellään ole, kaiken elävöittävän ja uudesti luovan voiman, joka lapsella vielä on. Hän korostaa myös aikuisen oppimista lapsilta. (Fröbel, 2012, s. 66–69, 72.)

Fröbel on määritellyt lapsuuden jälkeisen ajan poikaiäksi. Poikaikään tullessaan lapsen leikin luonne muuttuu ilmentämiseksi. Tämän iän leikit ovat usein yhteisleikkejä, jotka auttavat lasta ymmärtämään Fröbelin teorian mukaan yhteisyyden merkitystä. Poikaikässä olevan lapsen kaikessa tekemisessä on syvä mieli ja merkitys. Poikaian leikit ovat lapsen ilmauksia elämänhalulle ja –voimalleen. (Fröbel, 2012, s. 86–87, 96, 275.)

Vygotskyn mukaan lapsi toteuttaa leikeissään tarvettaan jäljitellä aikuisten maailmaa. Leikissään lapsi luo mielikuvituksellisen tilanteen, jossa hän pääsee vapaaksi todellisuuden rajoituksista. Leikissä lapsi täyttää epärealistisia haaveitaan mielikuvituksen ja leikkivälineiden avulla. (Vygotsky, 1978, s. 93, 96–97.)

Leikin vaikutukset lapsen kehitykselle ovat valtavia. Leikissä lapsi joutuu jatkuvasti sen tilanteen eteen, että hän joutuu toiminaan vastoin välittömiä impulsseja. Eniten itsehillintää lapsella tapahtuu leikissä. Lapsi saavuttaa suurimman näytön tahdonvoimastaan luopuesaan välittömästä mielihyvän tarpeestaan. Tavallisesti lapsen täytyy alistua sääntöihin, ja siihen, ettei välttämättä saa mitä haluaa, mutta leikissä lapsen alistuminen sääntöihin ja välittömistä impulsseista johtaakin suurimpaan iloon. Sääntöjen noudattamista seuraa mielihyvä. Kaikkea leikkiä voi *Vygotskyn* mukaan tavallaan kutsua sääntöleikiksi, sillä kuvitteellisessa tilanteessa on aina omat käyttäytymissääntönsä. Esimerkiksi äitiä leikkiessään lapsi on omaksunut säännöt, kuinka äitinä toimitaan. Leikki antaa lapselle uudenlaisia haluja. Se opettaa lasta suhteuttamalla lapsen halut kuvitteelliseen rooliin, jossa lapsi on. Täten lapsen suurimmat saavutukset ovat mahdollisia leikissä, saavutukset, joista myöhemmin tulee perusta lapsen toiminnalle ja moraalille. (Vygotsky, 1978, s. 96, 99–100.)

Leikki on *Vygotskyn* mukaan lähde lapsen tahdon, tunteiden sekä ajattelun kehitykselle. Leikki on lapsen kehityksen johtava tekijä. Se luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen. Lähikehityksen vyöhykkeellä *Vygotsky* tarkoitti lapsen aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaalinen taso tarkoittaa sitä tasoa, jolla lapsi kykenee toimimaan yksin, ja potentiaalinen taso puolestaan sitä, jolle hän yltää osaavamman, kuten esimerkiksi aikuisen, kanssa yhdessä. Leikkiessään lapsi on aina päätä pidempi itseään, eli oman kehitystasonsa yläpuolella. Leikki sisältää toiminnan mielikuvituksen alueella, mielikuvituksellisen tilanteen, vapaaehtoisuuden sekä tosielämän suunnitelmien ja tahdonalaisten motiivien muodostumisen. Lapsi siirtyy eteenpäin kehityksessään pääasiassa leikin kautta. (Vygotsky, 1978, s. 85–86, 94–103.)

Piagetin leikkiin kuuluu mukaan ensimmäisenä vaiheena harjoitteluleikki. Siinä ei ole tilaa sosiaaliselle toiminnalle eikä ajattelulle, sillä se panee vain alulle havaintoja ja liikkeitä. (Piaget, 1988, s. 44.) Harjoitteluleikki ei sisällä symboleita, merkityksiä eikä sääntöjä. Tilanne itsessään tarjoaa syyn leikille. (Piaget, 1962, s. 110.)

Seuraavaa vaihetta, 2–7-vuotiaiden lasten leikkiä *Piaget* kutsuu symboliseksi leikiksi. Se saa hänen mukaansa liikkeelle aitoa ajatustoimintaa, tosin ajattelu on vielä hyvin itsekes-

keistä. Piaget sanoo symbolisen leikin olevan leikin vaiheista se, joka täyttää lapsen elämässä olevan olennaisen tehtävän, minän tyydyttämisen. Symbolisen leikin tehtävä on tyydyttää lapsen toiveet muuttamalla todellisuutta niiden mukaiseksi. Siinä lapsen ei tarvitse alistua todellisuuteen.. Symbolinen leikki helpottaa lapsen älyllisen ja emotionaalisen tasapainon löytämistä tilanteessa, jossa lapsen on sopeuduttava aikuisten yhteiskuntaan, jonka tavat ja säännöt ovat hänelle vielä vieraita. Leikissä lapsi voi muuntaa todellisuutensa vastaamaan paremmin minän tarpeita. Leikkiessään lapsi järjestee omaa elämäänsä uusiksi muuttaen sitä mieleisekseen. Lapsi täydentää ja korjaa mielikuvituksensa avulla todellisuuttaan ja elää ilonsa ja ristiriitansa uudelleen ratkaisten ne. Piaget korostaa symbolista leikkiä lasten leikkien huippuna. Myöhemmin symbolinen leikki kehittyy sääntöihin perustuviksi leikeiksi sekä rakentamisleikeiksi. (Piaget, 1988, s. 44; Piaget & Inhelder, 1977, s. 60–61, 125.)

Kolmannen vaiheen Piaget on määritellyt sääntöleikkivaiheeksi. Tämä vaihe alkaa hänen mukaansa pääasiallisesti 7-11 vuoden iässä. Ominaista sääntöleikeille ovat pelisäännöt, jotka on yhdessä hyväksytty ja niiden rikkomisesta seuraa rangaistus. Säännöt kuuluvat sosiaalisiin leikkeihin. Säännöt eivät ole vain moraalisia sääntöjä, vaan ne luovat koko leikin tarkoituksen. Säännöt voidaan jakaa kahteen kategoriaan: valmiiksi annettuihin ja spontaaneihin. (Piaget, 1988, s. 44; Piaget, 1962, s. 110, 112–113, 14–143).

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tutkimusmenetelmän fenomenologian ja avaamme laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen käsitettä. Lisäksi pohdimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmää, havainnointia.

3.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus sisältää joukon erilaisia tutkimuskäytäntöjä. Laadullisella tutkimuksella ei ole omaa teoriaa, paradigmaa, eikä kokonaan omia metodeja, minkä vuoksi sen määrittely on haastavaa. (Metsämuuronen, 2006, s. 83.) Kohteena laadullisessa tutkimuksessa on ihminen ja hänen maailmansa. Ne muodostavat yhdessä kokonaisuuden, jossa ihmistä voi tarkastella. (Varto, 1992, s. 23.) Tutkittavien kokemukset ovat laadullisen tutkimuksen keskiössä. Teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen tutkittavasta ilmiöstä on laadullisen tutkimuksen tehtävä. (Puusa & Juuti, 2011, s. 48.)

Kiviniemen (2007, s. 70) mukaan laadullinen tutkimus voidaan nähdä prosessimaisena. Koska aineistonkeruun väline on tutkija itse, näkökulmat ja tulkinnat aineistosta kehittyvät tutkimusprosessin edetessä vähitellen tutkijan tietoisuudessa. Tutkimustoiminnan voidaan ajatella olevan myös oppimistapahtuma. Prosessimaisuus näkyy myös siinä, että tutkimuksen eri vaiheita ei voida välttämättä jäsentää etukäteen selkeästi eri vaiheisiin, vaan tutkimuksen etenemistä koskevat ratkaisut voivat muodostua tutkimusta tehdessä vähitellen. Tutkimusote on avoin, koska tutkija pyrkii tavallisesti tavoittamaan tutkittavien näkemyksen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tai ymmärtämään tietyissä ympäristöissä tapahtuvaa ihmisen toimintaa.

Tutkimusongelmaa ei laadullisessa tutkimuksessa välttämättä voi ilmaista täsmällisesti tutkimuksen alussa, vaan se tarkentuu tutkimuksen aikana. Ratkaisuja tutkimukseen liittyen voidaan tehdä erilaisten johtoajatusten tai työhypoteesien varassa. (Kiviniemi, 2007, s. 71.)

Laadullinen aineisto on yksinkertaisimmillaan tekstiä. Kirjallisen aineiston lisäksi laadullisessa tutkimuksessa voi käyttää aineistona myös esimerkiksi elokuvia tai yleisönosastokirjoituksia. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 15.)

Laadullinen tutkimusote sopii tutkimukseen erityisesti silloin, kun tutkijan tavoitteena ei ole saada yleistettäviä tuloksia, vaan tutkia tietyn otoksen kokemuksia. Se sopii myös silloin, kun tutkija haluaa tutkia luonnollisia ja aitoja tilanteita, ja kun hän haluaa saada tietoa syy-seuraussuhteista, jotka liittyvät tiettyihin tapauksiin. (Metsämuuronen, 2006, s. 88.) Puusan ja Juutin (2011) mukaan laadullisessa lähestymistavassa korostuu todellisuuden sekä siitä saadun tiedon subjektiivinen luonne (Puusa & Juuti, 2011, s. 47).

3.2 Fenomenologia

Fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä ja ilmiöiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen, 2006, s. 92). Se vaatii tutkijalta jatkuvaa perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa. Fenomenologiassa kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet ovat keskeisiä tutkimuksen teon kannalta. (Laine, 2015, s. 29.)

Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Kokemuksella tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Kokemus syntyy siis vuorovaikutuksessa tämän maailman kanssa. Tietynlaiset todellisuuden ilmiöt eli aistiärsykkeet herättävät meissä tiettyjä tunteita. (Laine, 2015, s. 30.) Esimerkiksi kirkas auringonpaiste leutona pakkaspäivänä saattaa herättää kokemuksen keväästä ja hiihtolomasta.

Fenomenologit uskovat ihmisen suhteen maailmaan olevan intentionaalinen, eli kaikki merkitsee meille jotakin. Todellisuus ei ole meille neutraalia massaa, vaan kaikki näyttäytyy meille omien intressiemme valossa. Kokemus muotoutuu siis merkitysten mukaan. Nämä merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine, 2015, s. 31.)

Merkitykset ovat kontekstisidonnaisia, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijan täytyy suhteuttaa asioita toisiinsa merkityksiä etsiessään. (Moilanen & Räihä, 2015, s. 52) Esimerkiksi vesipullo kaupan hyllyllä ei ole meille merkityksellinen, ennen kuin ostanne sen, jolloin siihen muodostuu suhde.

Tuttu toiminta tulkitaan yleensä vaivattomasti, mutta esimerkiksi toisen kulttuurin toiminta voidaan tulkita helposti väärin, jos katsotaan vain omasta näkökulmasta. Ihmisten toiminnan merkityksisällöt ovat erilaisia eri näkökulmista tarkasteltuna. (Moilanen & Räihä,

2015, s. 52.) Esimerkiksi silmiin katsomisen voi toinen kokea jopa uhkaavana, kun toinen taas ajattelee sen kuuluvan käytöstapoihin.

Merkitykset voivat olla sekä tiedostettuja että tiedostamattomia. Ne muodostavat myös merkitysrakenteita, joiden yhteydet voivat olla tiedostamattomia, vaikka itse merkitykset olisivatkin tiedostettuja. Merkityksiä tulkittaessa ei selvitetä vain yksittäistä merkityksenantoa vaan hahmotetaan koko merkitysverkkoa. (Moilanen & Räihä, 2015, s. 52–53.)

Ihmisen aiemmat kokemukset ja tiedot vaikuttavat siihen, kuinka hän tulkitsee toisen ihmisen välittämän merkityksen. Esimerkiksi tutkijan ymmärrys tutkittavastaan ja tutkittavan itseymmärrys eivät välttämättä kohtaa. Toinen ihminen ymmärretään siis omien lähtökohden kautta tulkittuna. Monimerkityksisyys näkyy koko inhimillisessä todellisuudessa, ei pelkästään vuorovaikutuksessa. Ihmiset ovat yksilöitä, jotka kokevat asiat eri tavoin. Merkityksiä etsittäessä etsinnässä ovatkin henkilökohtaiset merkityksenannot. Merkitykset eivät ole kuitenkaan täysin subjektiivisia, vaan ne ovat osittain myös kulttuurisidonnaisia. (Moilanen & Räihä, 2015, s. 53–54.)

Ihmisyksilö on fenomenologian mukaan perustaltaan yhteisöllinen. Yhteisö, johon olemme syntyneet, määrittää merkityksiä, joiden valossa todellisuus meille avautuu, nämä merkitykset eivät siis ole olleet meissä synnynnäisesti. Yhteisön jäsenet omaavat yhteisiä piirteitä ja merkityksiä, mutta ovat myös yksilöinä luomassa yhteisönsä merkitysten perinnettä. Täten jokaisen tutkittavan omakohtaiset kokemukset paljastavat myös jotain yleistä. Huomioitavaa on, että jokainen yksilö on erilainen. Fenomenologia ei siis pyri löytämään yleisyyksiä, vaan ymmärtämään ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine, 2015, s. 31–32.)

Fenomenologisen tutkimuksen teossa edetään vaiheittain, kuin askel askeleelta. Aiempi vaihe on selvitettävä ennen seuraavaa. Tällä taataan tutkimuksen kurinalaisuus ja tutkijan välittömien tulkintojen minimoiminen lopputuloksen kannalta. Tutkimuksen vaiheet etenevät seuraavasti:

1. Tutkija reflektoi kriittisesti omaa esiymmärrystään.
2. Aineiston hankkiminen
3. Aineistoon tutustuminen ja kokonaiskuvan hahmottaminen
4. Kuvaus

5. Analyysi

6. Synteesi

(Laine, 2015, s. 50.)

Fenomenologiassa tavoitteena on kuvata asiat niin ennakkoluulottomasti kuin mahdollista. Ensimmäiseksi tutkijan on tiedostettava oma esiymmärryksensä ja sen taustalla olevat teoriatiedot, jotta voi sulkeistaa ne tutkimuksen ajaksi. (Moilanen & Räihä, 2015, s. 58.)

Tutkijan tulee laajentaa omaa näkökulmaansa siten, että pystyy ymmärtämään tutkittavan merkityksenantoja. Hänen tulee olla kriittinen ja refleктоiva koko tutkimuksen ajan. Kriittisyydellä tarkoitetaan omien tulkintojen kyseenalaistamista, itsekritiikkiä. Reflektiivisyyden tavoitteena on mahdollisimman laaja tietoisuus omista tutkimuksen kannalta merkittävistä lähtökohdista. (Laine, 2015, s. 35–36.)

Fenomenologiassa on erityisen tärkeää tiedostaa tutkittavaa asiaa ennalta selittävät teoreettiset mallit. Tutkijalle on usein kertynyt paljon teoriatietoa omasta alastaan, jolloin ne voivat hyvin todennäköisesti näkyä tutkimuksen teossa. Fenomenologiassa ei käytetä teoreettista viitekehystä siten, että se ohjaisi tutkimusta. (Laine, 2015, s. 36.)

Toisena askeleena fenomenologisessa tutkimuksessa on aineiston keruu. Tutkimusaiheena voi olla periaatteessa mikä vain kokemus. Tutkijan tehtävä on aineistonhankintatilanteessa olla mahdollisimman neutraali. Tutkittavan kokemukset halutaan tällä tavoin tuoda esille mahdollisimman aitoina. (Perttula, 2005, s. 155.)

Tutkimuskysymysten ja aineiston suhde voi olla monimuotoinen. Kysymykset voivat tarkentua jo ennen kuin aineisto on kerätty tai sen aikana. Aineisto voi olla myös kokonaan olemassa ennen kuin tutkimuskysymykset tarkentuvat. Joka tapauksessa on tärkeintä, että aineisto ja kysymykset ovat toisiaan vastaavia. Tutkijan olisi siis hyvä pohtia kokemusten luonnetta ja miten niitä voidaan saavuttaa jo ennen kuin kerää aineiston. (Moilanen & Räihä, 2015, s. 59.) Esimerkiksi pienten lasten havainnoinnilla voi saavuttaa mahdollisesti enemmän kuin haastattelulla.

Kolmas askel on aineistoon tutustuminen ja kokonaiskuvan saaminen. Tutkijan tulee pyrkiä sulkeistamaan omat ennakko-oletuksensa ja asenteensa ja kohdata aineisto sellaisenaan. Saadakse kokonaisymmärryksen tutkittaviensa kokemuksesta ja eläytyäkseen niihin, tutkija saattaa joutua käymään aineistonsa läpi useaan kertaan. (Virtanen, 2006, s. 175.)

Neljäntenä askeleena on kuvaus, jossa pyritään mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen aineistosta. Tutkittavan kokemus tulisi tuoda esille mahdollisimman autenttisesti eli tutkija ei saa tehdä kuvausta omasta näkökulmastaan käsin vaan mahdollisimman neutraalisti. Tutkijan olisi nähtävä jo tässä tutkimuksen vaiheessa, mikä aineistosta liittyy tutkimuskysymyksiin ja mikä ei. (Laine, 2015, s. 42.)

Kuvaus-vaihetta ei saisi ohittaa liian vauhdilla, koska jokainen näkee alkuun olennaiset asiat kuin itsestäänselvyytenä. Tämän vuoksi aineiston läpikäymiseen tulee käyttää aikaa, jotta tutkittavan todelliset merkitykset tulevat esille. (Laine, 2015, s. 42.)

Viidentenä askeleena tulee analyysin tekeminen, jossa tarkoituksena on koota merkityskokonaisuuksia. Aineistoon on paneuduttava perusteellisesti, jotta merkitykset pystyy näkemään. Tutkijan oma intuitiivinen merkitysten taju, joka on kehittynyt hänen elämänkokemustensa myötä, on perustana eri merkitysten yhteyksien ymmärtämiselle. Merkityskokonaisuudet sisältävät ominaisuuksiltaan samankaltaisia merkityksiä. Tutkimuksen kannalta tärkeitä ja olennaisia merkityksiä ei saa jättää pois. (Laine, 2015, s. 43; Virtanen, 2006, s. 179.)

Merkityskokonaisuuksia järjestettäessä täytyy ottaa huomioon myös tutkimuskysymykset. Kysymykset rajaavat merkitysten laajaa kokonaisuutta ja nostavat sieltä esiin tutkimuksen kannalta oleelliset merkitykset. Analyysissä merkityskokonaisuuksia tarkastellaan harkitusti ja tarkemmin kuin aiemmissa tutkimuksen vaiheissa. (Laine, 2015, s. 44.)

Kuudes askel on synteesi, jossa merkityskokonaisuudet viedään yhteen ja muodostetaan merkitysverkosto eli luodaan kokonaiskuva. Tutkimus nähdään onnistuneeksi, jos synteesivaiheessa muodostuneet merkitysverkostot auttavat meitä ymmärtämään ilmiön selkeämmin ja monipuolisemmin kuin tutkimuksen alussa. (Laine, 2015, s. 46.)

3.3 Aineistonkeruumenetelmänä havainnointi

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytimme havainnointia. Havainnoinnin voidaan ajatella olevan yksi laadullisen tutkimuksen perusmenetelmistä. Sen perustaidot tulisi hallita jokaisen tutkijan, joka käyttää laadullisia menetelmiä. Muihin aineistonkeruumenetelmiin verrattuna havainnoinnin etuna on sen kokonaisvaltaisuus. Havainnoinnissa saatu tieto kytkeytyy paremmin kontekstiinsa kuin muissa menetelmissä. (Vähämäki & Paalumäki, 2011, s. 111.)

Ollessaan paikan päällä havainnoimassa tutkittavaa ilmiötä, tutkija saa autenttista kokemusta ja tietoa ilmiöstä. Havainnointi auttaa saamaan lisää ymmärrystä muun muassa vuorovaikutustilanteista. (Vähämäki & Paalumäki, 2011, s. 103.) Monipuolisen tiedon saaminen kaikkine yksityiskohtineen on usein mahdollista ainoastaan havainnoimalla (Grönfors, 2015, s. 150). Esimerkiksi tutkittaessa leikkiä, tutkija saa havainnointia aineistonkeruun menetelmänä käyttämällä sanalliseksi muuttumatonta leikkiainesta kaikessa monipuolisuudessaan (Kalliala, 1999, s. 77).

Havainnoinnilla on erilaisia muotoja, jotka voidaan määritellä sen mukaan, mikä tutkijan rooli on suhteessa tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön. Tutkijan rooli voi olla joko osallinen, osallistuva tai täysin ulkopuolinen. Rooli ei kuitenkaan välttämättä ole täysin pysyvä, vaan se saattaa tutkimuksen aikana vaihdella eri roolien välillä. Osallinen tutkijan rooli on silloin, kun hän on osa tutkittavaa ilmiötä, hän havainnoi esimerkiksi tapahtumia omalla työpaikallaan, silloin kun hän on muussakin roolissa, kuin vain tutkijana. Osallistuva tutkijan rooli on silloin, kun hänellä on selvä rooli tutkijana, vaikka hänen toimintansa ja läsnäolonsa vaikuttaisi tutkittavan ilmiön kulkuun. Täysin ulkopuolisena pysyvä havainnoija pyrkii pitäytymään tutkittavan ilmiön ulkopuolella eikä vaikuta asioiden kulkuun. (Vähämäki & Paalumäki, 2011, s. 103–104.) Ulkopuolinen havainnointi voi olla paikallaan esimerkiksi silloin, kun osallistuminen ei toisi mitään merkittävää lisänäkökulmaa tutkimukseen (Grönfors, 2015, s. 152).

Havainnointiin tulee valmistautua huolellisesti. Esimerkiksi muistiinpanojen tekemistä havainnoinnista voi harjoitella, jotta osaisi tehdä sekä päiväkirjamaisia että nopeita muistiinpanoja. Harjoittelemalla voi tiedostaa, kuinka kauan kykenee yhtäjaksoisesti kiinnittämään tapahtumiin huomiota ja saamaan sen kaiken muistiin. Aineistonkeruussa voi olla tarpeen kerätä muutakin aineistoa havaintojen ja muistin tueksi, esimerkiksi valokuvia tai videota. Havaintoja tulkittaessa ne ovat apuna palauttamassa asioita mieleen. (Aarnos, 2015, s. 166.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia aikuisen osallistumista lasten leikkiin ja sen merkitystä lapsen näkökulmasta. Tutkimuksessa kuvataan myös niitä keinoja, joilla aikuinen voi tukea leikkiä ollessaan siinä osallisena.

Tutkijan tutkiessa jonkin asian merkitystä, hänen tulee suhteuttaa ne toisiin asioihin, koska asiat saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa, asioilla tai esineillä ei itsessään ole merkitystä (Moilanen & Räihä, 2015, s. 52–53). Tässä tutkimuksessa merkitys-käsitteellä tarkoitetaan aikuisen leikkiin osallistumisen merkitystä nimenomaan lapsen kokemana. Millaisia kokemuksia siitä syntyy lapselle ja kuinka ne vaikuttavat lapsen kasvuun ja hyvinvointiin.

Ennen aineiston keruuta tutkimuksen aiheeksi valikoitui leikki, mutta tarkempia tutkimuskysymyksiä ei vielä määritelty ohjaamaan aineiston havainnointia. Tarkemmat tutkimuskysymykset heräsivät aineiston havainnoimisen myötä. Lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millainen merkitys aikuisen osallistumisella leikkiin on lapselle?
2. Millaisin keinoin aikuinen voi tukea leikkiä aikuisen ja lapsen yhteisleikissä?

Yhteisleikki-käsitteellä tarkoitamme lapsen leikkiä, jossa aikuinen on aktiivisesti mukana.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme alkuun tutkimuksemme aineiston. Perustelemme, miksi valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi havainnoinnin ja sen tueksi videoinnin. Perustelemme lisäksi muita valintojamme aineiston suhteen. Toisessa alaluvussa esittelemme aineistomme analyysin vaihe vaiheelta Laineen tutkimusrakenteen mukaisesti.

5.1 Aineisto

Aineistonkeruumenetelmänä käytimme havainnointia, koska pyrimme mahdollisimman monipuoliseen ja aitoon kuvaan leikistä. Monipuolisen ja yksityiskohtaisen tiedon saamiseksi havainnointi on toimivin keino hankkia aineisto. Esimerkiksi päiväkodin arki on niin moniulotteista, että havainnointi on sopivin keino saada tarpeeksi syvällistä tietoa. (Grönfors, 2015 s. 150.) Havainnointi on suuritöinen menetelmä, mutta sen suurimpana etuna on sillä saatava välitön ja suora tieto luonnollisista ympäristöistä. Sillä on mahdollista välttää usein muita menetelmiä koskeva keinotekoisuus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, s. 200; Grönfors, 2015 s. 150.)

Havainnoinnin tukena käytimme videointia. Sen avulla alkuperäisiä tilanteita voi havainnoida kerta toisensa jälkeen uudelleen (Grönfors, 2015 s. 150). Videointi helpotti työtämme erityisesti tutkimusmetodimme fenomenologian näkökulmasta katsoen, sillä havainnointi ilman videointia ei olisi ollut tutkimuksen kannalta järkevää tarkan tutkimuskysymyksen puuttuessa. Videoinnin avulla saimme aineistostamme laajemman, koska saimme usean leikin kuvattua alusta loppuun. Ilman videointia olisimme pystyneet havainnoimaan vain yhtä leikkiä kerrallaan.

Keräsimme aineistomme Pohjois-Suomessa sijaitsevassa avoimen varhaiskasvatuksen kerhossa. Aineisto kerättiin 2–5 –vuotiaiden lasten ryhmässä vuoden 2015 keväällä yhden aamupäivän aikana. Lapsia ryhmässä oli aineistonkeruuhetkellä 14. Ryhmässä oli kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi harjoittelija. Havainnoimamme ryhmä kokoontui kolme kertaa viikossa kolmen tunnin ajan kerrallaan.

Kerho kuului erään tutkimusympäristön tutkimustiloihin, joten tutkimusluvut olivat vanhemmilta jo valmiina sekä tilat olivat otolliset tutkimusaineiston keräämiseen. Tiloissa oli valmiiksi neljä kameraa sekä mikrofonit, ja erillinen tutkimustila yksisuuntaisen peilin

takana, jonne ei kerhotilan puolelta näe. Keräsimme aineiston käyttämällä tilan kameroita ja mikrofoneja. Aineistoa kertyi neljällä kameralla yhteensä noin neljä tuntia.

Päädymme keräämään aineiston kyseisessä kerhossa, koska se oli jo osa tutkimusympäristöä. Emme joutuneet keräämään lupia erikseen vanhemmilta tai hankkimaan välineistöä itse. Erillinen tutkimustila ja kamerat mahdollistivat sen, että pysyimme lapsille ulkopuolisinä koko aineiston keräämisen ajan. Teimme kuitenkin etukäteen tutkimustiedotteen vanhemmille, jossa kerroimme tutkimusaiheestamme ja aineiston keräämisen ajankohdasta. Kerroimme myös, että lapset sekä ryhmä pysyvät anonyymeina ja että säilytämme tallenteita huolellisesti ja tuhoamme ne tutkimuksen teon jälkeen. Lisäksi kerroimme omat sekä ohjaajamme yhteystiedot, jotta meihin voi halutessaan ottaa yhteyttä ja kysyä lisäinformaatiota tutkimuksestamme.

Ryhmän lastentarhanopettajat kertoivat lapsille meidän olevan tutkimustilassa, joten lapsilakin oli tieto läsnäolostamme, vaikkemme samassa tilassa olleetkaan. Koska kyseessä oli kerho, joka oli osa tutkimusympäristöä, lapset olivat ilmeisesti jo tottuneita siihen, että heitä saatetaan olla seuraamassa. He eivät kiinnittäneet meihin huomiota edes silloin, kun veimme mikrofonit tilaan. Muuten pysyimme yksisuuntaisen peilin takana poissa näkyvistä, jotta emme vaikuttaisi lasten käyttäytymiseen. Kritiikkiä havainnointimenetelmät ovat saaneet juurikin siitä, että tutkija saattaa havainnoidessaan häiritä tai jopa muuttaa tilanteiden kulkua. Tutkijalle saattaa myös syntyä emotionaalinen suhde havainnoitaviinsa, jolloin tutkimuksen luotettavuus kärsii. (Hirsjärvi et al. 2002, s. 200–201.) Tämän taas estimme havainnoinnin ja analyysin aikana yhä uudelleen tapahtuvalla sulkeistamisella.

Päädymme aineiston keräämiseen juuri keväällä, koska ajattelimme lasten olevan jo silloin ryhmäytyneitä ja toisilleen tuttuja, jotta ensisijainen tutkimuskohteemme eli leikki olisi mahdollisimman luontevaa. Ennen tutkimusaineistomme keräämistä kävimme keskustelemassa ryhmän lastentarhanopettajien kanssa siitä, milloin olisi paras kellonaika leikin kannalta kerätä aineisto sekä milloin heille sopisi parhaiten. Lastentarhanopettajat edesauttoivat omasta aloitteestaan tutkimusaiheemme eli leikin kannalta myönteisen aineiston keräämistä siten, että he keskittivät toiminnan leikkiin päivänä, jolloin keräsimme aineiston.

Alun perin ajattelimme, että keräsimme aineistoa useampana päivänä tunnin kerrallaan. Totesimme kuitenkin, että saisimme luotettavan määrän aineistoa myös vähemmällä kerroilla. Ajattelimme, että kävisimme ensimmäisen kerran aineiston läpi, ja päättäisimme

sitten, että riittääkö aineisto tutkimustamme varten, vai käymmekö videoimassa lisää myöhemmin. Ensimmäisestä aineistosta löytyi jo useampi mahdollinen tutkimuskysymys ja aineisto oli kysymysten kannalta kattava, joten tulimme siihen lopputulokseen, että yksi aineistonkeruukerta riittäisi.

Teimme tutkimuksen kannalta merkittäviä päätöksiä jo videointivaiheessa päättäessämme kameroiden suuntauksesta sekä mikrofoniin paikoista tilassa. Pyrimme tasapuolisesti kuvaamaan kaikki leikkitilanteet. Lopulta suuntasimme kaksi kameraa samaan tilaan, koska toisen kamerasuuntaamisessa tilassa ei tapahtunut mitään. Seurasimme kameroilla tarkasti koko ryhmän leikkejä niiden välillä levitessä isommalle alueelle, emme pitäneet kameroita kokoajan siis samoissa kohdissa.

Leikit keskittyivät pääasiassa kolmeen eri tilaan, joissa oli sekä rinnakkaisleikkejä että yhteisleikkejä. Yhdessä leikkitilassa keskityttiin lääkäroleikkiin, toisessa legoilla leikkimiseen ja kolmannessa sählyn peluuseen. Yksi lastentarhanopettajista oli koko videointimme ajan sitoutunut lasten lääkäroleikkiin ja oli osana leikkiä. Toinen lastentarhanopettaja piti huolta aikataulusta ja kulki lasten luota leikeistä toiseen. Harjoittelija oli suurimman osan ajasta sählyn peluussa mukana.

5.2 Analyysi

Pohtiessamme tutkimuksemme aiheen valintaa varhaiskasvatuksen piirissä puhuttiin paljon leikeistä ja sen nykytilanteesta. Radikaaleimmat kohtaamamme väitteet esiintyivät esimerkiksi Mannerheimin lastensuojeluliiton sivuilla: osaavatko lapset enää edes leikkiä, ja onko leikeissä mielikuvitukselle enää lainkaan tilaa, koska nykyiset lelut pohjautuvat pitkälti valmiisiin tarinoin tv-sarjoista ja peleistä (MLL, 2015). Päädyttyämme leikki-teeman valintaan ja pohtiessamme tarkempaa aihetta, alkoi mahdollisia tutkimuskysymyksiä kehittyä niin useita, että päädyimme tutkimuskysymyksen valintaan aineistolähtöisesti. Tutkimusmetodiksemme koimme parhaiten sopivan fenomenologian, koska mahdollisia tutkimuskysymyksiä oli niin paljon, että fenomenologia auttoi meitä sulkeistamaan omia ennakkokäsityksiämme, jotka olisivat muuten saattaneet vaikuttaa tutkimuksen tekoon.

Fenomenologian tutkimusrakenteista koimme parhaiten tutkimuksellemme sopivan Laineen tutkimusrakenteen. Esittelimme rakenteen tarkemmin luvussa 2.2. Alle olemme kuvanneet Laineen rakennelman mukaiset kuusi tutkimuksen askelta.

Ensimmäisenä askeleena ennen tutkimuksen toteuttamista ja aineiston keräämistä pohdimme omia ennakkokäsityksiämme leikistä, kuten esimerkiksi sitä, mitä leikki mielettämme on ja miksi lapsi leikkii. Pohdimme myös leikin merkityksellisyyttä omien kokemusiemme ja arvojemme kautta. Koimme esiymmärryksemme tiedostamisen tärkeänä, koska se auttoi meitä sulkeistamaan ennakkokäsityksiämme ja ehkäisemään sen, että katsoisimme tutkimustamme ja aineistoamme liian kapeasti. Näin pystyimme lähestymään tutkimustamme mahdollisimman avoimesti.

Toinen askel tutkimuksemme teossa oli aineiston hankinta, jonka teimme videoimalla ja samalla havainnoimalla lasten leikkiä. Videoidessamme leikkejä, huomasimme aineiston herättelevän meissä jo muutamia mahdollisia tutkimuskysymyksiä, mutta emme kuitenkaan antaneet niiden ohjata aineiston keruuta, kuten kameroiden suuntausta. Jos olisimme jo aineiston hankintavaiheessa antaneet ensivaikutelman vaikuttaa ja ohjata videointia, meiltä olisi saattanut jäädä havainnoimatta monia tärkeitä kokemuksia kapeakatseisuuden vuoksi, mikä olisi köyhdyttänyt aineistoamme.

Kolmantena askeleena kävimme aineistomme läpi kolme kertaa saadaksemme kokonaiskuvan. Koska olimme jo tiedostaneet esiymmärryksemme, emme antaneet sen vaikuttaa tutustuessamme aineistoon. Tämän vuoksi saimme aineistostamme monipuolisemman kuvan, koska katsoimme aineistoamme laajemmin. Käydessämme aineistoa ensimmäistä kertaa läpi, kirjasimme ylös mielenkiintoamme herätteleviä kohtauksia. Pidimme molemmat koko tutkimuksen teon ajan tutkimuspäiväkirjoja, joihin laitoimme ylös muun muassa havainnot videoista. Tutkijan olisi hyvä pitää tarkkaa päiväkirjaa tutkimuksen etenemisestä, sillä siitä on monenlaista hyötyä. Se esimerkiksi auttaa pysymään kiinni työnteossa, kun tekemiset ja ajankäyttö tulee suunniteltua tarkemmin, ja se auttaa muistuttamaan, mihin edellisellä kerralla jäi tutkimuksensa teossa, mikä madaltaa kynnystä jatkaa kirjoittamista. Koska tutkimuspäiväkirjaan olisi hyvä kirjata muun muassa työn vaiheet ja perustelut omille ratkaisuille tutkimuksen eri vaiheissa, se auttaa myöhemmissä tutkimuksen teon vaiheissa, kun niitä saattaa tarvita. (Hirsjärvi et al. 2002, s. 48.)

Katsoimme kaikki neljä videotamme aina peräkkäin samalla aineiston läpikäymiskerralla ja kirjasimme havaintojamme ylös. Ensimmäisellä kerralla tutkimuskysymyksemme eivät olleet vielä muotoutuneet eivätkä ne siten ohjanneet havaintojamme, joten otimme ylös mielenkiintoa herättäviä asioita hyvin laajasti.

Kirjatessamme havaintojamme ylös ensimmäisellä aineiston läpikäymiskerralla, keskustelimme havainnoistamme ja kävimme niitä samalla läpi. Ensimmäisen aineiston läpikäymiskerran jälkeen alustavat tutkimuskysymykset muodostuivat, eli päätimme tutkia aikuisen leikkiin osallistumisen merkitystä lapsen näkökulmasta, sekä aikuisen leikin tukemisen keinoja leikin vuorovaikutustilanteissa.

Neljäntenä askeleena kuvasimme aineistoamme alustavien tutkimuskysymysten ohjaamana, samalla kun kävimme läpi aineiston toisen kerran. Tällöin alustavat tutkimuskysymykset varmistuivat ja ohjasivat havaintojamme sekä niiden kirjaamista ja aineistomme kuvaamista. Kirjasimme ylös tutkimuskysymyksiämme tukevia havaintoja keskitetymin kuin ensimmäisellä kerralla, ja aineistosta nousi esille uusia havaintoja nimenomaan tutkimuskysymyksiämme koskien.

Käydessämme aineistoamme läpi kolmannen kerran, tutkimuskysymykset olivat jo varmistuneet, joten havaintojemme kirjaaminen oli entistä keskitetympää ja rajoittui tukemaan tutkimuskysymyksiämme. Tässä vaiheessa uusia havaintoja ei juurikaan tullut, joten päätimme kolmen kerran riittävän kokonaiskuvan saadaksemme.

Viidentenä askeleena Laineen tutkimusrakenteen mukaisesti oli analyysi. Saatuamme aineistostamme kokonaiskuvan ja kattavat havainnot, aloimme analysoimaan niitä. Tutkimme havaintojamme ja muodostimme niiden pohjalta merkityskokonaisuuksia.

Litteroidessamme otimme ylös vain analyysissämme esiin nousseet merkityskokonaisuudet, emme koko aineistoa, jossa olisi ollut kohtuuttoman paljon työtä, mutta josta ei olisi kuitenkaan ollut tutkimuksemme kannalta hyötyä. Suojellaksemme tutkittaviamme henkilöllisyyttä, emme käyttäneet litteroinnissa lainkaan nimiä, vaan kuvasimme tutkittaviamme numeroin. Kahta lastentarhanopettajaa ja harjoittelijaa kuvasimme nimin aikuinen(1), aikuinen(2) ja aikuinen(3). Lapsia kuvasimme sukupuolittain numeroituina, esimerkiksi tyttö(1) ja poika(1).

Pyrimme esittelemään litteroinnissamme asiat mahdollisimman neutraalisti fenomenologian mukaisesti, eli pyrimme tiedostamaan omat ennakkokäsityksemme ja välttämään tulkin-
toja niiden mukaisesti. Merkityskokonaisuuksien muodostumisen kannalta myös erilaiset toimintatilanteet olivat tutkimuksemme kannalta merkittäviä, kuten esimerkiksi aineistomme tilanteet kosketuksesta, joissa puhetta ei ollut lainkaan. Koska aineistomme sisälsi paljon toimintaa ilman puhetta tai puheella ei kyseisessä tilanteessa olisi ollut merkitystä

tutkimuksemme kannalta, ennakkokäsitysten tiedostaminen ja poissulkeminen oli tärkeää, jotta virheellisiä tulkintoja ei tulisi. Pyrimme kuvaamaan tilanteet mahdollisimman alkupe-
räisessä muodossaan ilman puheen korjauksia ja toimintojen liikaa tulkintaa. Jätimme kui-
tenkin täytesanat pois selkeyttääksemme ilmaisua. Tarkka aineiston litterointi ei olisi ollut
välttämätöntä aineistomme luonteen ja tutkimusmenetelmävalintamme vuoksi, mutta
koimme sen kuitenkin tarpeellisenä, koska analyysimme tarkentui sen myötä entisestään.

Kuudentena askeleena aloimme koota samankaltaisia kokonaisuuksia yhteen muodostettu-
amme merkityskokonaisuudet, näistä muodostimme merkitysverkostoja. Siten aineistosta
muodostui kokonaiskuva. Näin tutkimamme ilmiö selkiytyi meille monipuolisemmin ja
helpotti meitä tulosten ymmärtämisessä. Alla olevaan taulukkoon 1 olemme koonneet
merkitysverkostot, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, mikä
merkitys lapselle on sillä, että aikuinen on osallisena leikissä.

Taulukko 1 Aikuisen leikkiin osallistumisen merkitys lapselle

VUOROVAIKUTUS	POSITIIVISET TUNTEET	LAPSEN ITSETUNTO	LEIKKIYMPÄRISTÖ
Kosketus	Ilo	Vastuun saami- nen	Välineet
Hellyys	Innostuneisuus	Kannustus	Tila
Läheisyys	Mielihyvä	Lapsilähtöisyys	Rinnakkaisleikki
Vastavuoroisuus		Tosissaan ottaminen	Leikin pitkäkestoisuus
Asioiden jakaminen			
Huomio			
Tunteiden jakaminen			
Leikin rikastuminen			

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme merkitysverkostoja löytyi yhteensä neljä kappa-
letta, vuorovaikutus, tunteet, lapsen itsetunto sekä leikkiympäristö. Vuorovaikutukseen
sisällytimme erilaisia lapsen ja aikuisen välisiä vuorovaikutuksellisia tilanteita. Tällaisia
olivat kosketus, hellyys, läheisyys, vastavuoroisuus, asioiden jakaminen, huomio, tunteiden

jakaminen sekä leikin rikastuminen. Ilon, innostuneisuuden ja mielihyvän kokosimme tunteiden alle. Itsetuntoon yhdistimme vastuun saamisen, kannustuksen, lapsilähtöisyyden ja tosissaan ottamisen, sillä ne vahvistavat itsetuntoa. Välineiden, tilan, rinnakkaisleikin ja leikin pitkäkestoisuuden liitimme leikkiympäristöön.

Vuorovaikutuksellisia tilanteita oli useita. Sanaton vuorovaikutus näkyi esimerkiksi kosketuksina, läheisyytenä ja hellyytenä lapsen ja aikuisen välillä. Lapsella ja aikuisella oli leikin lomassa lisäksi useita keskusteluita, joissa lapsi kertoi kokemuksistaan ja sai aikuisen välitöntä huomiota. Lapsi ja aikuinen myös jakoivat yhteisen tunnetilan useassa tilanteessa, joka näkyi esimerkiksi tunteiden peilaamisena lapsen ja aikuisen välillä. Lapsi sai lisäksi leikissä mukana olevalta aikuiselta ideoita leikkiin. Alla on yksi esimerkki tällaisesta leikin rikastumisesta, jossa aikuisen ajatus innostaa useita lapsia.

Poika(1) konttaa leikkitilassa ja alkaa haukkua. Tyttö(3) reagoi tähän kiljumalla jolloin poika(1) kääntyy tyttöön(3) päin ja katsoo tätä. Tyttö(3) siirtyy seiniä pitkin kulmaan katse kokoajan kiinnittyneenä poikaan(1) ja huutaen apua. Samalla poika(1) menee kontaten tytön(3) ohi viereisen kaapin eteen ja tyttö(3) kiljahtaa isosti.

Aikuinen(1): "MITÄÄ? Tyttö(3)?"

Tyttö(3): "tuolla on tuo irtokoiria taas!"

Aikuinen(1): "Irtokoiria, eikö se oo ihan lempeä nykyään? Sillä on varmaan nälkä, se nuuskii kaikkea. Anna sille ruokaa, siitä tulee sun ystävä."

Tyttö(3): "En mie halua."

Tyttö(10) katsoo poikaa(1): "Haluaisitko irtokoiria ruokaa?"

Tyttö(5) hakee lattialta lautasen, käy pöydän ääressä lelukannun luona kallistamassa tätä lautasen päällä ja tulee koiran luokse: "Irtokoiria, tässä on sinulle vettä" ja asettelee lautasen pojan(1) eteen.

Lapset osoittivat usein positiivisia tunteita aineistossamme aikuisen ollessa läsnä leikissä. Tällaisia tunteita olivat ilo, joka ilmeni hymyinä ja nauruna yhteisissä tilanteissa aikuisen kanssa, innostuneisuus, joka näkyi usein eri tavoin, kuten innostuneena hyppelähtymisenä ja riemunkiljahduksina sekä mielihyvä aikuisen mukana olemisesta leikissä. Mielihyvä näyttäytyi esimerkiksi lapsen haluttomuutena päästää aikuista pois leikistä tämän sitä yrittäessä leikkiajan ollessa loppuillaan. Seuraava kohta on kuvaus tällaisesta tilanteesta.

Aikuinen(1) ja tyttö(2) seisovat vastakkain. Aikuinen(1) kysyy tytöltä: "Minä lepään hieman. Pääsenkö minä sitten kotiin?"

Tyttö(2) katsoo aikuista ja vastaa huokaisten: "Pääset." Tämän jälkeen hän painaa päänsä alas.

Tyttö(1) hyppelehtii aikuisen(1) ja tytön(2) väliin ja katsoo tyttöä(2).

Aikuinen(1) katsoo edelleen tyttöä(2): "Pääsenkö heti?"

Tyttö(1) ei katso kumpaankaan ja huudahtaa: "ET!"

Tyttö(2) vastaa aikuiselle(1): "pääset" jonka seurauksena tyttö(1) katsoo tyttöä(2) vakavalla ilmeellä ja lähtee poispäin.

Aineistossa esiintyi lapsen saamaa kannustusta aikuiselta, lapsilähtöisyyttä ja vastuun saamista. Lapsi myös otettiin tosissaan ajatuksineen ja ideoineen. Aikuisen tosissaan suhtautuminen lapsen ajatuksiin antaa lapselle tunteen siitä, että häntä ei vähätellä ja hänet kohdataan tasavertaisena. Lapsen ideoiden arvostaminen näkyi myös lapsilähtöisyytenä, jolloin leikin hallinta pysyy lapsella ja leikki mieluisena. Lapsi sai kannustusta ideoistaan ja ajatuksistaan. Kannustus näyttäytyi lisäksi erilaisina kehuina ja positiivisena palautteena. Lapsen ja aikuisen yhteisleikissä lapsi sai vastuullisemman roolin. Lapsen ja aikuisen roolit ikään kuin vaihtoivat paikkoja leikissä, lapsi sai olla se osaavampi ja tietävämpi, esimerkiksi lääkirileikissä lapsen ollessa lääkärinä ja aikuisen potilaana.

Aikuisen läsnäolo salli lapselle sellaisia tiloja ja välineitä, jotka eivät olisi mahdollistuneet ilman aikuisen mukana oloa. Esimerkiksi sählypeli eteistilassa ei olisi ollut mahdollinen turvallisuussyistä ilman aikuista, koska tilaan ei ole suoraa näköyhteyttä muusta tilasta ja tilassa on ulko-ovi. Sählypeli saattaa mennä liian vauhdikkaaksi, jolloin aikuisen läsnäolo rauhoittaa peliä. Lapsen ja aikuisen yhteisleikki mahdollisti lapsen leikin pitkäkestoisuuden sitouttaessa lasta ja lapsen saadessa riittävän ajan sitouttavaan leikkiin. Aikuisen havainnointi varmisti ajan ja leikkirauhan aikuisen pystyessä varmistamaan, ettei leikki katkea kesken hedelmällisimmän kohdan.

Pienimpien lasten leikki monipuolistui aikuisen läsnäolon myötä, sillä siten pienempikin lapsi pääsi osallistumaan isompien lasten yhteisleikkiin rinnakkaisleikin muodossa aikuisen tukiessa pienemmän osallisuutta leikkiin. Leikki oli aikuisen myötä avoin kaikille lapsille, myös pienimmille, ja aikuisen läsnäolo houkutteli yksinleikkiviäkin lapsia harjoittamaan yhteisleikkiä rinnakkaisleikin avulla.

Alla olevaan taulukkoon 2 olemme koonneet merkitysverkostot, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseemme eli siihen, millaisin keinoin aikuinen voi tukea lapsen leikkiä siihen osallistuessaan. Ensimmäisessä merkitysverkostossa olemme kuvanneet vuorovaikutukseen liittyviä merkityskokonaisuuksia, Toisessa ovat leikkiympäristöön liittyvät kokonaisuudet ja kolmannessa leikin rikastamiseen liittyvät. Vuorovaikutuksen merkitysverkostoon sisällytimme läheisyyden, lempeyden, sitoutumisen, eläytymisen, tunteiden jakamisen, kannustamisen, vastavuoroisuuden ja sallivuuden. Leikkiympäristöön liitimme leikki- rauhan, välineet, tilan ja ajan. Kysymykset, ehdotukset, muistutukset ja havainnointi olivat keinoja leikin rikastamiseen.

Taulukko 2 Leikin tukemisen keinot aikuisen osallistuessa lapsen leikkiin

VUOROVAIKUTUS	LEIKKIYMPÄRISTÖ	LEIKIN RIKASTAMINEN
Läheisyys	Leikkirauha	Kysymykset
Lempeys	Välineet	Ehdotukset
Sitoutuminen	Tila	Muistutukset
Eläytyminen	Aika	Havainnointi
Tunteiden jakaminen		
Kannustaminen		
Vastavuoroisuus		
Sallivuu		

Vuorovaikutuksellisia tilanteita lapsen ja aikuisen välillä oli monenlaisia. Tällaisia olivat muun muassa läheisyys, lempeys ja vastavuoroisuus. Läheisyys ilmeni aikuisen läsnäolona ja lasten tasolla olemisena, helposti lähestyttävissä olevana. Lapset tulivat hyvin lähelle aikuista. Lempeys näyttäytyi ilmeiden, eleiden ja äänensävyyn kautta. Aikuinen kohtasi lapsen katsoen häntä lämpimästi ja ollen aidosti läsnä. Aikuisen äänensävy oli lempeä ja rauhallinen ja kohtaamisen tilanteet kiireettömiä. Vastavuoroisuus näkyi aineistossa molemminpuolisena keskusteluna, jossa aikuinen kuunteli aidosti ja oli lapselle tasavertaisena keskustelukumppanina.

Aikuinen tuki leikkiä kannustamalla lasta ja kehumalla tätä yrittämisistä ja onnistumisista. Tämä näkyi erityisen selvästi aineistomme sählypelissä, jossa lasta kehuettiin ja kannustettiin maaleista ja hienoista syötöistä, vaikkei aina olisikaan mennyt maaliin asti. Aineistos-

samme näkyi lisäksi lapsen ja aikuisen välistä tunteiden jakamista. Lapsi osoitti aikuiselle erinäisiä tunteita, joita aikuinen peilasi ja jakoi lapsen tunnetilan. Aikuinen vastasi esimerkiksi iloon ilolla hymyillen ja nauraen.

Lapsen ja aikuisen yhteisleikissä esiintyi paljon eläytymistä ja sallivuutta aikuiselta sekä aikuisen sitoutumista leikkiin. Aikuinen oli aidosti läsnä ja keskittynyt leikkiin, eikä muihin ympärillä tapahtuviin asioihin, kuten kelloon tai muualla oleviin leikkeihin. Aikuinen eläytyi leikkiin ja leikkimaailmaan ja pysyi siinä koko leikin ajan, esimerkiksi lääkäri-leikissä aikuinen pysyi koko leikin ajan potilaana eikä vaihtanut roolia aikuisen ja potilaan välillä, vaan esimerkiksi leikkirauhaa ylläpitäessäänkin pysyi leikkimaailman sisällä. Aikuinen oli leikissä hyvin salliva lapsen aloitteille, hän antoi tämän toimia vapaasti leikkimaailmassaan rajoittamatta lapsen luovuutta esimerkiksi henkilökohtaisen koskemattomuutensa kustannuksella. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa litteroidussa kohtauksessa.

Aikuinen(1) ja tyttö(2) istuvat pöydän ääressä vierekkäin toistensa puoleen kääntyneinä. Aikuinen(1) on tullut leikattavaksi. Tyttö(2) toimii leikkauksen tekijänä. Hän katselee pöydällä olevia lasten lääkärivälineitä. Hän ottaa pöydältä muovisen ruiskun. ”Tässä on se nukutuspiikki.”

”Mihin se laitetaan, tuleeko se tähän?” aikuinen(1) kysyy ja osoittaa vasenta olkavarttansa.

Tyttö(2): ”Joo! Me laitetaan se siihen ja sinä nukahdat, sinä et edes tunne mitään. Ja sitten kun sinä heräät, niin sinulle ei käy mitään. Sinä et es tunne mitään.”

Aikuinen(1): ”Mistä se leikataan?”

Tyttö(2): ”Ai mistä?”

Aikuinen(1): ”Mistä leikataan?”

Tyttö(2) kurottautuu kädellään kohti aikuisen päätä ja hipaisee häntä: ”Korvista.”

Tyttö(2) nousee tuolilta ja painaa ruiskun aikuisen olkapäätä vasten. Aikuinen(1) haukottelee ja sulkee silmänsä. Tyttö istuu takaisin tuolille, katselee lääkärin välineitä ja ottaa käteensä muovisen refleksivasaran ja taputtaa sillä aikuista nopeasti olkapäähän kahdeksan kertaa. Hän laskee vasaran pöydälle ja ottaa muoviset sakset käsiinsä. Hän nousee seisomaan, avaa sakset molemmiin käsiin ja avaa ja sulkee sen teriä aikuisen kaulalla. Tämän jälkeen hän siirtää sakset aikuisen korvalle avaten ja sulkien niitä. Sitten hän ottaa maalarinteippirullan, katkaisee siitä palan ja siirtää aikuisen hiukset tämän korvan taakse. Tämän jälkeen hän laittaa teipin aikuisen korvalle. Sitten tyttö(2) ottaa uuden palan teippiä ja asettaa sen aikuisen kaulaan. Tämän jälkeen hän ottaa kiinni aikuisen leukaperistä ja heiluttaa aikuisen päätä: ”Herätyys!”

Aineistossamme aikuinen huolehti leikkirauhan säilymisestä. Hän rauhoitti tilannetta sen muuttuessa häiritsevän äänekkääksi tai vauhdikkaaksi, jotta se ei häiritsisi keskittymistä leikkiin. Tällainen tilanne oli esimerkiksi koiraleikissä, jossa koira leikkivä lapsi jahtasi kahta lasta äänekkäästi haukkuen, jonka seurauksena jahdattavat lapset kiljuivat säikähtäneenä. Aikuinen rauhoitti tilanteen ohjaamalla lapsia leikkimaailman sisällä.

Aikuinen tarjosi lapsille monipuolisempia leikkivälineitä ja tiloja ollessaan mukana leikissä. Kaikki tilat ja välineet eivät olisi olleet lapsen saatavilla ilman aikuisen läsnäoloa tai leikkivälineiden tarjoamista. Esimerkiksi lääkäroleikissä aikuisen pöydällä oli lapsen näkökentän ulkopuolella hoitajan päähineitä, joista aikuinen huomautti ja kehotti lasta hakemaan sellaisen tämän halutessa olla hoitaja. Aika näyttäytyi aineistossamme yhtenä keinona tukea lasten leikkiä. Aikuinen mahdollisti lapsille tarvittavan ajan pitkäkestoisen ja sitouttavan leikin luomiseen. Hän myös huolehti, ettei leikkiä katkaista kesken intensiivisimmän kohdan. Lapset saivat päättää leikkinsä rauhallisesti saaden etukäteen varoituksia, että kohta lopetellaan.

Kysymykset, ehdotukset sekä muistutukset näyttäytyivät yhtenä leikin tukemisen muotona rikastamalla leikkiä. Aikuinen monipuolisti lasten leikkimaailmaa erilaisin tarkentavin kysymyksin ja ehdotuksin. Lääkäroleikkiä oli leikitty jo aiemminkin, muistuttamalla lapsia aiemman leikin juonesta aikuinen satoi leikit toisiinsa. Seuraava tilanne on esimerkki tällaisesta muistutuksesta.

Aikuinen(1) tulee leikkitilanteeseen tytön(2), tytön(5) ja pojan(1) perässä. Poika(1) haukahtelee ja konttaa tytön(5) kontatessa perässä. Aikuinen(1): "Onko täällä eläimiäki näin paljon nykyään?" Aikuinen(1) kävelee kohti tyttöä(2). Tyttö(2): "Menehän takaisin sinun omaan petiisi." Aikuinen(1): "Joo, tänne." Tyttö(2): "Nyt meitä on aika monta potilasta jäljellä." Aikuinen(1) istuu alas ja tyttö(5) konttaa hänen luokseen ja haukahtaa. Aikuinen(1): "Onko täällä nyt koiraki? Onko se jonku sairaan koira vai sairaalakoira? Kumpi?" Tyttö(5) haukahtaa ja aikuisen(1) silittää häntä. Tyttö(5): "Sairaalakoira."

Aikuinen(1): "Sairaalakoira? Saako sitä silittää? Niin tulee terveemmäksi kun saa silitellä täällä koira." Poika(1) tulee paikalle ja haukahtaa. Aikuinen(1): "Ai onko täällä kaksi sairaalakoira? Minä olin kyllä vähän aikaa sitten eläinsairaa... eläinhoidossa ku mä olin allerginen eläimille niin se tyttö(2)-lääkäri mua hoiti ja anto mulle piikin ja sano että ei saa mennä eläinten lähellä mutta mä en tiiä tarkottiko se koiria. Kissoja se ei tarkottanu."

Tytty(2): "Tarkotin koiria."

Aikuinen(1): "Nyt pitää sitte nuo koirat minun huoneesta pois ko mulle tullee sitte muuten kurkku ja korvat kipiäksi."

Havainnointi oli tärkeä osa leikin tukemista ja rikastamista. Aikuinen pysyi havainnoimalla kokoajan ajan tasalla leikin kulusta, ja kykeni näin tarttumaan potentiaalsiin tilanteisiin. Havainnoidessaankin aikuinen oli kokoajan leikkimaailman sisällä ja tuki leikkiä sen sisältä käsin, viemättä leikin hallintaa lapsilta ja pysymällä roolissaan.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme, millainen merkitys aikuisen osallistumisella leikkiin on lapselle. Toisessa alaluvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseemme, millaisin keinoin aikuinen voi tukea leikkiä aikuisen ja lapsen yhteisleikissä.

6.1 Aikuisen leikkiin osallistumisen merkitys lapselle

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset koostuivat neljästä eri merkitysverkostosta. Nämä merkitysverkostot olivat vuorovaikutus, positiiviset tunteet, lapsen itsetunto ja leikkiympäristö.

Vuorovaikutus oli yksi merkitysverkostoistamme. Lapsi on leikissä luontaisesti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Lapsi saa vuorovaikutuksen toimintamalleja ollessaan vuorovaikutuksessa aikuiseen. Aikuisen kiinnostus, lapsen aloitteisiin vastaaminen ja yhteisen toiminnan jakaminen auttaa näiden toimintamallien kehittymisessä. (Sajaniemi, Suhonen, Nislin ja Mäkelä, 2015, s. 124–125.)

Vuorovaikutus on edellytys lapsen tunne-elämän kehittymiseksi ja hyvän elämän tavoittamisen kannalta (Alijoki, 1998, s. 14). Vuorovaikutuksen merkitysverkostoon katsoimme kuuluvaksi sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen. Sanallinen vuorovaikutus näyttäytyi lapsen ja aikuisen vuorovaikutuksessa asioiden jakamisena, esimerkiksi lapsen kertomuksena arjestaan leikin lomassa sekä vastavuoroisena keskusteluna, jossa aikuinen aidosti kuunteli lasta ja lapsi aikuista. Aikuisen kuunnellessa lasta, tulee lapsen oma ääni esille ja tätä kautta myös vahvistuu lapsen osallisuuden kokemus (Louhela-Riistelä, 2016, s. 20). Hyvä ja laadukas vuorovaikutus on ehto lapsen hyvälle kasvulle. Lapsen hyvä kasvu helpottuu hänen saadessaan mahdollisuuksia jakaa ajatuksiaan, tunteitaan, ilojaan ja huoliaan sekä pohdintojaan aikuisen kanssa, joka on turvallinen, kunnioittava ja läsnä. (Mattila, 2011, s. 67).

Lapsen oppimisen ja positiivisen kehittymisen sekä turvallisuudentunteen kannalta vuorovaikutus on välttämätöntä (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 230). Lapsen aikuiselta saama huomio ja kohtaaminen sekä tarpeisiin vastaaminen herättävät lapsessa tunteita ja kehittävät sekä vahvistavat hänen perusturvallisuuden tunnettaan lapsen saadessa läheisyyttä

ja hyväksyntää osakseen. Lapsi tarvitsee sitä enemmän aikuisen läsnäoloa ja tukea, mitä pienempi hän on. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 20–21). Toistuvat vuorovaikutustilanteet aikuisen kanssa kehittävät myös lapsen tunteiden ja toiminnan säätelykykyä, kun lapsi saa jakaa niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita vapaasti aikuisen kanssa. (Koivunen, 2013, s. 50.)

Louhela-Riistelän (2016, s. 23). tutkimuksessa, jossa tutkittiin oppilaan kuunnelluksi tule-
mista oppilas-opettaja suhteessa, oppilaan kuunteleminen mahdollistui opettajan ollessa keskittynyt ja rauhallinen vuorovaikutustilanteessa. Hän pyrki ymmärtämään oppilasta ja osoitti kuuntelevansa häntä. Aito lapsen kuunteleminen sai aikaa muutoksia lapsen toiminnossa, lapsi sai rohkaisua aikuisen jakamattomasta huomiosta. Tämä näkyi myös meidän tutkimuksessamme, aikuisen ja lapsen aito vastavuoroisuus rohkaisi lasta osallistumaan ja toimimaan leikissä. Seuraava tilanne on esimerkki tällaisesta tasavertaisesta vuorovaikutustilanteesta:

Tyttö(1) kävelee aikuisen(1) luokse, joka istuu lattialla muovinen lelu-muna kädessään.

Tyttö(1): ”Hei. Mites voit?”

Aikuinen(1): ”Hei. Hyvin. Minä söin kolme yllätysmunaa juuri.”

Tyttö(1): (1.0) ”Ai niin paljon sokeria!”

Aikuinen(1): ”[Kinder-] No nii’iin.”

Tyttö(1): ”Tuota (.) Miksi annoit hänelle sokeria?” Osoittaa sanansa tytölle(2).

Aikuinen(1): ”Hän antoi vain kaks ja koirat toivat kolmannen.”

Aikuinen(1): (4.0) ”Ai eikö sitä sokeria saa syyä?”

Tyttö(1): ”EI.”

Aikuinen(1): ”No?”

Tyttö(1): ”Pelkkää suolaa.”

Aikuinen(1): ”Miksi ei saa syyä sokeria?”

Tyttö(1): ”(-)”

Tyttö(2): ”Saa- Saa sitä syödä sokeriaki.”

Tyttö(1): Se on syönyt kolme suklaamunaa. Kolme sokerihippusta niin se on siinä (-) ”

Tyttö(2): ”No sehän söi kolme!”

Tyttö(1): ”Niin syö. (--).”

Sanallinen vuorovaikutus näyttäytyi lisäksi leikin rikastumisena aikuisen tuodessa lisäelementtejä leikkiin ehdotuksillaan ja kysymyksillään. Aikuisen läsnäolo lapsen leikissä rikastaa leikin juonta esimerkiksi uusien tapahtumien, juonen käänteiden ja roolien kautta. Lapsen mielikuvitus vilkastuu ja hänen kuvittelunsa rakentuu ja sen suuntaaminen kehittyvät, kun aikuinen on tukena leikissä. (Hakkarainen, 2008, s. 114–115.) Lapsen leikin juoni voi kehittyä ja monipuolistua aikuisen esittämien kysymysten, ehdotusten ja käyttäytymismallien avulla (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 151).

Tutkimuksessamme sanattomaan vuorovaikutukseen sisältyy muun muassa eleet, ilmeet ja katseet. Sanaton vuorovaikutus sisältää lisäksi kosketuksen, läheisyyden sekä hellyyden. Tätä tapahtui sekä aikuisen, että lapsen aloitteesta. Vuorovaikutuksessa katseella, äänenpainolla ja muilla sanattomilla viesteillä on tärkeä rooli (Sinkkonen, 2008, s. 269). Tutkimuksessamme sanaton vuorovaikutus näyttäytyi lasten ja aikuisten välillä tunteiden kokemisenä ja jakamisena, joka ilmeni esimerkiksi yhdessä nauramisena ja iloittumisena sekä ilmein ja katsein tapahtuvana myötäelämisenä lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Leikki ja nauru rentouttavat koko kehon, tehostavat immunitettia ja suojaavat sydäntä. Siksi aikuisen on tärkeää jakaa huumori lapsen kanssa, mutta pitää huoli siitä, että hän nauraa lapsen kanssa, eikä lapselle. (Moyles, 2012, s. 71.) Puolimatkan (2004, s. 49, 66) mukaan aikuisten tulisi vastata lapsen tunteisiin, jottei lapsen tunnekehitys jää vajaaksi, sillä heikot tunteet tekevät elämästä värittömämpää ja elämä tuntuu vaillinaiselta.

Sanaton vuorovaikutus näyttäytyi lisäksi lapsen aikuiselta saamana aitona läsnäolona ja huomiona eli lapsen kuuntelemisena, katsekontaktina ja eleinä. Lapsi voi saada tarvitsemansa tuen jo aikuisen katseesta ja päänyökkäyksestä. Aikuisen katseesta lapsi etsii vahvistusta itselleen, että hän on hyväksytty sekä rakastettu. Lapsi rohkaistuu aikuisen arvostavan katseen myötä kertomaan tarpeistaan turvallisuudentunteensa ja hyvän kasvun kannalta. Hän rohkaistuu myös kertomaan toiveistaan, luonteenpiirteistään sekä huolistaan. Aikuisen arvostava katse kertoo lapselle aikuisen kiinnostuksesta lapsen vointia kohtaan. Se antaa myös lapselle toivoa: aikuinen on läsnä lapsen tukena ja turvana, ja haluaa auttaa tätä matkalla hyvään kasvuun. (Mattila, 2011, s. 29, 33.)

Lapsen aloitteet laajenevat ja hänen keskittymisensä paranee hänen aikuiselta saamansa huomion myötä. (Helenius & Lummelahdi, 2013, s. 76, 230.) Lapsen saadessa aikuisten

aikaa, syntyy hyvä lapsuus. Lapsen aikuiselta saama huomio, aika ja läsnäolo sekä keskustelu edesauttavat lapsen myönteistä kasvua. (Sulku, 2001, s. 25.) Nähdynsi tuleminen on perusta lapsen hyvälle kasvulle. Lapsen itsetunto ja omanarvontunto vahvistuvat sen kautta. Lapsi oppii sen avulla myös luottamaan muihin ihmisiin. Jokaisella ihmisellä on tarve tulla kuulluksi sekä nähdynsi omana itsenään. Se antaa hänelle mahdollisuuden kukoistaa sekä iloita elämästään. (Mattila, 2011, s. 30, 33.)

Positiiviset tunteet näyttäytyivät tutkimuksessamme merkittävinä. Ihmisen arki koostuu monenlaisista tunteista, jotka vaihtelevat ilosta suruun ja onnesta hämmennykseen. Niillä on vaikutuksensa elämämme kaikkiin osa-alueisiin. (Wright & Oliver, 1998, s. 7.) Positiiviset tunteet ovat tärkeitä, koska ne ovat merkkejä hyvinvoinnista. Ne viestittävät sopivasta toiminnasta. (Fredrickson, 2002, s. 120.) Positiivisista tunteista ihminen saa energiaa sekä tyydytystä, joita hän luonnostaan tarvitsee. Ne lisäksi auttavat ja virkistävät mieltä ja elimistöä toipumaan negatiivisista tunteista. (Niemi, 2014, s. 59.) Ilo ja mielihyvä edistävät myös oppimista ja kehitystä. Ollessaan iloisia ihmiset ovat anteliaampia, empaattisempia ja luovempia. Ilon tunne liitetään vahvasti luottamukseen, elinvoimaan ja itsetuntoon. Se avaa sydämen ja mielen uusille kokemuksille, tehden mielestä joustavan ja luovan. (Hyson, 1994, s. 176.)

Aikuisen ja lapsen välinen yhteisleikki tuotti lapselle positiivisia tunteita, kuten iloa, innostuneisuutta ja mielihyvää. Tämä näyttäytyi riemunkiljahduksina, nauruna, hymyinä ja aikuisen leikistä lähtemisen estämisenä. Lapsella on hyvä olo leikkiessään, se eheyttää ja tuottaa hänelle mielihyvää (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s.85). Lapsille varmin ilon lähde onkin leikki. Siinä tunteet ovat aina osallisena toiminnan motivoijina.(Hyson, 1994, s. 4, 30). Ilon tunteen kokemisen edellytys on tietoisuus siitä, että on saavuttanut tai kokenut itselleen arvokkaan asian. Tunteiden merkityksellä on yhteys tilanteisiin, joissa ne ovat syntyneet. (Puolimatka, 2004, s. 75.) Positiivisia tunteita herättävien kokemusten myötä ihminen muuttuu. Hänestä tulee luovempi, joustavampi ja yhteiskuntaan sopeutuvampi sekä terveempi yksilö. (Fredrickson, 2002, s. 123.) Positiivinen tunnetila tukee lapsen vuorovaikutusta muiden kanssa sekä auttaa häntä luomaan omaa maailmaansa. Se auttaa häntä myös välttämään keskeytyksiä, motivoi häntä luontaisesti sekä ilmentää hänen onnellisuuttaan. (Sayeed & Guerin, 2000, s. 36.)

Ilon tunne luo lapselle halun leikkiä ja kokeilla omia rajojaan (Fredrickson, 2006, s. 89). Iloitseminen tarkoittaa samaa kuin leikki, se syntyy leikkitoiminnasta itsestään. (Helenius,

1993, s. 23). Lapsi tuntee iloa ja nautintoa leikistä, se on hänelle luonnollisin tapa tuoda esille itseään, tunteitaan, ajatuksiaan ja kokemuksiaan (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s. 79). Tutkimuksessamme aikuisten osallistuminen leikkiin tuotti lapselle positiivisia tunteita, mikä näkyi esimerkiksi tilanteessa, kun aikuinen saapui leikkiin lapsen kutsumana. Lapsi hyppelehti aikuisen edellä leikitilaan innostuneesti huudahtaen toisille lapsille aikuisen tulosta. Tilanteessa myös muut lapset alkoivat liikkumaan innostuneesti ja odottamaan aikuista. Toinen tällainen lapsen innostuneisuutta kuvaava tilanne näkyy seuraavassa kohdauksessa:

Tyttö(8) makaa puoliksi patjan päällä lattialla. Aikuinen(2) tulee leikki-paikalle ja istuu lattialle. Tyttö(8) nousee heti ylös ja hyppelehtii aikuisen(2) luokse. Aikuinen(2) nousee ja menee edelleen hyppelehtivän tytön(8) perässä hänen legorakennelmansa luokse ja istahtaa alas.

Positiiviset tunteet ja mieli ovat perustana mielekkäälle elämälle ja jaksamiselle. Ne helpottavat stressistä toipumista. (Niemi, 2014, s. 151.) Tunteet vaikuttavat myös vahvasti oppimiseen, enemmän kuin älykkyys. Positiivisten tunteiden avulla lapsi pääsee onnistumisten kierteseen. (Juusola, 2010, s. 105.) Tunteet tarjoavatkin olennaisen tukirakenteen oppimiselle. Ne voivat tukea lapsen henkisiä voimavaroja, sekä osallistumista erilaisiin toimintoihin. (Hyson, 1994, s. 4.)

Positiiviset tunteet saavat myös olon tuntumaan turvalliselta ja rohkaisevat lasta uusiin ihmisiin ja tilanteisiin tutustumisessa sekä kannustavat häntä luottamaan ja olemaan avoin, vastaanottavainen sekä haavoittuvainen (Wright & Oliver, 1998, s. 12–13). Aineistossamme eräs lapsi arasteli alkuun yhteisleikkiin osallistumista, mutta innostuessaan leikistä aikuisen tukemana rohkaistui leikkimään muiden mukana. Kokemukset positiivisista tunteista innostavat yksilöä, tässä tapauksessa lasta, sitoutumaan ympäristöönsä ja osallistumaan toimintaan (Fredrickson, 2002, s. 122). Positiiviset tunteet parantavat lisäksi ihmisen muistia sekä edistävät luovia ongelmanratkaisutaitoja (Saarinen & Kokkonen, 2003, s. 15).

Leikillä on iso merkitys lapsen tunnekokemukselle. Hän rakentaa leikin luomassa sosiaalisessa yhteisössä omaa minäänsä. Jos lapsi ei koe kuuluvansa osaksi kyseistä yhteisöä, hän voi tuntea olonsa onnettomaksi, milloin myös leikki kärsii. (Helenius, 1993, s. 60.) Leikki luo lapselle tilanteen, jossa hän voi näyttää ja kokea tunteita. Leikissä lapsi voi näyttää sekä aitoja että esitettyjä, leikkiin kuuluvia, tunteita. Tunteet ovat merkittäviä yksilön kokemuksen kannalta, sillä voimakkaat tunnekokemukset jäävät usein voimakkaammin mieleen lapsuudesta, kuin yksittäiset tilanteet ja asiat. (Sayeed & Guerin, 2000, s. 32.)

Lapsen itsetunnon tukeminen ja ravitseminen on äärimmäisen tärkeää, sillä terve itsetunto auttaa kasvamaan tasapainoiseksi ihmiseksi. Itsetuntoa voisi sanoa elämän perusrungoksi, joka kantaa ihmistä läpi elämän. Oikealla tavalla tuettuna ihminen voi kasvaa itseään arvostavaksi ja tyytyväiseksi, itsensä löytäneeksi ja omanlaisekseen. (Cacciatore, Korttinen-Poikela & Huovinen, 2008, s. 8.) Itsetunto on ihmisen käsitys itsestään, omista kyvyistään, sosiaalisista taidoistaan ja ulkonäöstään. Itsetunto on muuttuvaa eikä aina samanlaista, joten lapset tarvitsevat kokemuksen puutteensa vuoksi rohkaisua ja tukea hyvän itsetunnon muodostumiseen (May, 2011, s. 10). Kokemukset muista ihmisistä ja ympäristöstä rakentavat itsetuntoa (Keltikangas-Järvinen, 1994, s. 123).

Ihminen, jolla on terve itsetunto, arvostaa itseään, mikä näkyy hänestä ulospäin. Tällöin muutkin kohtelevat häntä arvostaen. Hyvän itsetunnon omaavan ihmisen voi sanoa pääsevän elämässä helpommin eteenpäin. Lapsi, joka arvostaa itseään, yleensä viihtyy sekä lapsiryhmässä että yksin. (Cacciatore et al. 2008, s. 14–15.) Lapsen itsetunnon kannalta merkityksellisinä asioina tutkimuksessamme näyttäytyi muun muassa vastuun saaminen, kannustus, lapsilähtöisyys sekä tosissaan ottaminen. Lapsen itsetunto pohjaa kokemukseen, että hän on sellaisenaan hyvä ja rakastettava, ilman suorittamista (Sinkkonen, 2008, s. 207).

Vastuun saaminen näkyi aineistossa lapsen ja aikuisen käänteisinä rooleina leikissä. Aikuisen oli leikissä huolehdittavan roolissa, lapsi sai vastuun huolehtia aikuisesta eli esimerkiksi lääkarileikissä tämä näkyi lääkärin ja hoitajan eli lapsen huolehtimisena potilaasta eli aikuisesta. Lapsi otettiin myös tosissaan ajatuksineen ja esityksineen eikä hänen ideoitaan väheksytty tai kyseenalaistettu. Tämä näkyi myös Holkeri-Rinkisen tutkimuksessa, (2009, s. 222) jossa aikuinen osallistui lapsen leikkiin tosissaan ja rooliin eläytyen lasta vähättelemättä tai kyseenalaistamatta. Myös Helenius ja Lummilahti (2013, s. 230) korostavat, että on oltava hienotunteinen, ettei lapsen kehittyvä itsetunto saa kolausta. Leikkimaailmassaan olevan lapsen kustannuksella ei saa nauraa. Seurauksena voi olla pahimmillaan, että lapsi ryhtyy häpeilemään leikkiä ja vie sen aikuisen katseen ulottumattomiin. Tällöin olennainen leikin osa, aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, jää pois. (Hintikka, 2009, s. 160.) Leikkiessään lapsi on tosissaan, joten aikuisen tulee suhtautua hänen leikkiinsä ja ajatuksiinsa leikkimaailmassa kunnioittavasti ja ottaen lapsen leikin vakavasti (Hintikka, 2004, s. 12). Lapsen hyvää itsetuntoa myös vahvistaa lapsen toimijuuden kehittäminen, kun lapsi saa olla aloitteellinen ja vaikuttaa ympärillä oleviin asioihin (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 43–44).

Lapsilähtöisyydestä puhuttaessa tarkoitetaan lapsen näkökulman arvostamista. Toiminta lähtee lapsesta käsin, hänen mielenkiinnon kohteistaan. Lapsi nähdään lapsena ja ollaan hänestä kiinnostuneita. Lapsilähtöisyydessä lapsi nähdään subjektina, ihmisenä, joka päättää omasta itsestään ja jolla on oikeus omiin mielipiteisiin, tunteisiin, sekä kuuluksi tulemiseen. Lapsi on aktiivinen toimija, jolla on valmius säädellä omaa toimintaansa ja ohjata sitä mielenkiintonsa ja tarpeittensa mukaisesti. Perimmiltään lapsilähtöisyydessä on kuitenkin kyse siitä, että lapsi ja aikuinen kohtaavat toisensa. Tämä tapahtuu aikuisen aitona haluna kuunnella lasta ja olemalla aktiivisesti mukana lapsen toiminnassa. (Santavuori, 2011, s.105–108.)

Lapsilähtöisyys ilmeni tutkimuksessa siinä, kuinka leikki eteni lapsen ohjaamana ja hänen motiivinsa mukaisesti. Aikuinen arvosti lapsen leikki-ideoita, eikä leikki ollut aikuisjohdoinen, vaan lapsen motivaatiosta lähtevää. Esimerkiksi legoleikissä aikuinen kysyi lapselta, kuinka kyseistä leikkiä leikitään. Lapselle on tärkeää, että aikuinen leikkiä tukemalla mahdollistaa lapsen leikkiaikeen toteutumisen ja ymmärtää hänen aloitteidensa tärkeyden. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 78). Osallistumalla lapsen leikkiin tasavertaisessa roolissa, aikuinen kykenee ohjaamaan lapsen leikkiä huomaamattomasti, mutta kuitenkin säilyttäen lapsen oma-aloitteisuuden leikissä (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 148).

Koiviston (2007, s. 150) mukaan lapsen itsetuntoa vahvistavat kannustus, tuki ja rohkaisu, sekä positiivinen ja merkityksellinen palaute. Lasta kannustettiin aineistossamme useaan otteeseen positiivisin sanoin sekä elein. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa kohtauksessa aikuisen ja kahden lapsen pelatessa mailoilla ja palloilla:

Poika(3) lyö palloa jääkiekkomailalla kohti maalia.

Aikuinen(2): ”Hyväää..”

Tyttö(7) kuljettaa palloa jääkiekkomailalla kohti maalia.

Aikuinen(2): ”Hyvä tyttöööö(7)..Hyvä kissa.” (Tyttö on esittänyt välillä pelin lomassa kissaa).

Tyttö(7) syöttää pallon maaliin asti: ”Meni maaliin!”

Aikuinen(2): ”Hyväääää....Jee!”

Lapsen saama kehu aikuiselta on lapselle osoitus siitä, että hänet otetaan vakavasti. (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 112). Lapsella on luontainen tarve kehuille ja kannustukselle (Cantell, 2010, s. 61). Lapsi tarvitsee uusia asioita opettellessaan ja haltuun ottaes-

saan paljon kannustusta ja tukea (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 21). Myönteinen huomio, kiitos ja arvostus ovat tärkeitä lapselle. Ylikehumista kannattaa kuitenkin välttää ja positiivinen palaute antaa aiheesta. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 230.)

Leikkiympäristön monipuolisuus on merkittävää lapselle, koska sen avulla lapsen leikkimahdollisuudet laajenevat. Leikissä lapsi oppii olemaan ihminen. Leikki vastaa lapsen psyykkisiin ja fyysisiin tarpeisiin kokonaisvaltaisesti. Lapsi leikkii leikin itsensä vuoksi ja elämästä nauttiakseen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors, 2002, s. 186–187.) Leikki on lähtökohta hyvälle elämälle (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s. 151).

Tutkimuksessamme leikkiympäristöön katsoimme kuuluvaksi välineet, tilat, rinnakkaisleikin ja leikin pitkäkestoisuuden. Aikuisen läsnäolo mahdollisti lapsille sellaisia välineitä ja leikkitiloja, jotka eivät olisi olleet saatavilla, mikäli aikuinen ei olisi ollut mukana. Leikkiympäristön ylläpitäminen ja uudistaminen jatkuvasti on tärkeää, ja kaikki mahdollinen tila on käytettävä hyväksi (Kalliala, 2003, s. 207). Lasten leikkimahdollisuudet monipuolistuivat tutkimuksessa aikuisen osallistumisen myötä. Lapsi tarvitsee leikkiinsä oikeita esineitä jäljitteleviä leikkivälineitä ymmärrettyään niiden käyttötarkoituksen leikin ulkopuolisessa maailmassa. Leikkivälineiden on myös vastattava lapsen elämänpiiriä ja kokemuksia, jotta ne olisivat hänelle merkityksellisiä. (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 146–147.) Leikkivälineiden avulla lapsi saa kosketuksen maailmaan ja sen ilmiöihin. Leikkivälineet auttavat lasta pysymään valitsemassaan leikkiroolissa. Ne viestittävät lisäksi muillekin leikkijöille, mikä rooli lapsella on. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 62, 93.) Seuraavassa esimerkissä tutkimuksemme aikuinen tukee toiminnallaan lapsen valitsemaa leikkiroolia:

Aikuinen(1) ja tyttö(3) keskustelevat. Tyttö(3): ”mää haluan olla sairaanhoitaja.”

Aikuinen(1): ”Hoitaja? Joo, käypä sanna tytölle(1) ko tyttö(1) on lääkäri. Sano tytölle(1).”

Tytty(3) pyörii paikallaan. Aikuinen(1): ”Hoitaja, käyhän ottaa tuolta tuommoset, jos haluat niin päähän laittaa tuommosen päähineen. Kaikki tietää sitte että sä oot hoitaja.” Tyttö(3) lähtee aikuisen(1) osoittamaan suuntaan. Aikuinen(1): ”Siellä isolla pöydällä on siellä, siellä aikuisten pöydällä. Tuossa, tytön(1), takana. Tytön(1) takana. Näytätkö tyttö(1) mis-sä ne päähineet on.” Tyttö(3) ottaa paperista tehdyn punaisella ristillä merkityn otsapannan ja laittaa sen päähänsä.

Rinnakkaisleikin näimme kuuluvan osaksi leikkiympäristöä, koska aikuisen läsnäolo ja osallistuminen leikkiin houkutteli samaan leikkiympäristöön yksinleikkiviäkin lapsia. Näin pienemmätkin, yhteisleikkiin vielä kykenemättömät lapset pääsivät osalliseksi rinnakkaisleikin avulla. Rinnakkaisleikki ja aikuisen osallistuminen mahdollisti vuorovaikutuksen myös yksinleikkiville lapsille. Aikuisen läsnäolo teki leikistä kaikille lapsille avoimen. Linqvistin tutkimuksen (2001, s. 31) tulokset ovat yhteneväisiä tämän kanssa. Linqvistin mukaan aikuisen osallistuminen leikkiin mahdollisti kaikkien lasten osallistumisen. Jokainen lapsi sai toimia leikissä omien edellytystensä mukaisesti, niin ettei lasten välille syntynyt arvottavaa asetelmaa.

Rinnakkaisleikissä lapsia yhdistävät esineet. He ovat kiinnostuneita toisten leikeistä, vaihtelevat esineitä ja katseita. Rinnakkaisleikissä aikuinen voi toimia välittäjinä lasten välillä juuri esineiden kautta. Hän voi tukea lapsia siten, että he leikkivät yhteisillä leluilla niin, ettei synny riitoja leikkivälineiden käytöstä. Aikuinen voi myös toimia lasten leikki-ideoiden välittäjinä silloin, kun lapset eivät itse pysty niitä sanallisesti välittämään ja tukea näin rinnakkaisleikkiä ja siitä seuraavaa yhteisleikin muotoa. (Helenius, 1993, s. 62.)

Pitkäkestoinen ja siten sitouttava leikki on tärkeää, sillä se on kokemuksena merkityksellinen lapselle (Kalliala, 2012, s. 97). Aikuisen leikissä mukana oleminen lisäsi lapsen sitoutuneisuutta leikkiin. Leikit, joissa aikuinen oli sitoutunut, sitoutti myös lapset pitkäkestoiseen leikkiin. Mikkola ja Nivalainen (2009, s. 54) tukevat tätä tulosta. He kertovat teoksessaan *Lapselle hyvä päivä tänään*, kuinka aikuisen osallisuuden leikissä on havaittu kannustavan ja rohkaisevan lasta pitkäjänteiseen leikkiin. Mielikuvitusleikkeihin heittäytyminen ei välttämättä ole kovinkaan ominaista kaikille aikuisille, mutta sen avulla aikuinen voi kannustaa lapsia leikkiin osallistumisessa. Lapset saattavat innostua aikuisen roolinoton myötä uusista toimintatavoista. (Cantell, 2010, s. 45.)

Aikuisen ollessa läsnä hän pystyi havainnoimaan lasten leikkiä, ja näin katsomaan, ettei leikkiä keskeytetä hedelmällisessä kohtaa. Siten lapset saivat mahdollisuuden pitkäkestoiseen ja keskeytymättömään leikkiin, mikä on ehto lapsen toiminnan kehittymiselle (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 143). Leikkiaika on yksi olennaisimmista tekijöistä leikin kehittymisen kannalta, ja sillä on välillinen vaikutuksensa myös lasten hyvinvointiin (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 222).

6.2 Leikin tukemisen keinot aikuisen osallistuessa lapsen leikkiin

Toisen tutkimuskysymyksen tulokset koostuivat kolmesta eri merkitysverkostosta: vuorovaikutuksesta, leikkiympäristöstä ja leikin rikastamisesta. Aikuiset ovat merkittävässä roolissa suhteessa lasten leikkimahdollisuuksiin. Rooli on haastava ja vaatii tarkennusta. Aikuisella on ikään kuin kolme osittain limittäistä roolia: edellytysten luoja, havainnoija ja osallistuja. (Kalliala, 2008, s. 50.) Aikuisen läsnäolon merkitystä lapsen leikkimiselle ei aina sen tärkeydestä huolimatta muisteta. Yhdessäolo aikuisen kanssa sekä yhteiset jutut vahvistavat lapsen yhteistyön perustaitoja, kuten vastavuoroisuutta, vuorottelua ja neuvottelua. (Mikkola & Nivalainen, 2009, s. 54–55.)

Vuorovaikutuksen kokonaisuuteen katsoimme kuuluvan sekä sanattoman että sanallisen vuorovaikutuksen. Sanallinen vuorovaikutus näyttäytyi lempeinä puheina, sitoutumisena ja eläytymisenä leikin vuoropuheluun ja tunteiden jakamisena peilaamalla ja sanoittamalla niitä lapselle. Aikuisen äänensävyllä on tärkeä merkitys vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, sillä se paljastaa sen mitä aikuinen tuntee lasta kohtaan (Koivunen, 2013, s. 48). Aikuisen on tärkeää olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, sillä keskustelu erityisesti aikuisen kanssa on tärkeää lapsen havaintojen, tunteiden arvioinnin, tiedostamisen ja ajatusten kehittymisen näkökulmasta (Alijoki, 1998, s. 68). Vuorovaikutuksen avulla aikuinen tukee yhteisleikkiä, tarjoaa mahdollisuuksia uusiin leikki-ideoihin, innostaa lapsia roolien ottoon ja auttaa lasten oppimista. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 157.)

Aikuinen kannusti lasta tutkimuksessamme sanallisesti sekä kehumalla että kannustamalla asioiden tekemisessä. Lasta tulee Sinkkosen mukaan (2008, s. 181) kannustaa todellisista syistä, eikä sen koskaan tulisi olla automaattista. Kannustamisen on oltava aitoa, eikä vain tavan vuoksi. Kannustaminen on tärkeää onnistumisen lisäksi yrittämisestä ja sinnikkyydestä sekä rohkeudesta. Aikuiselta saatu kannustus ja kehuminen auttavat lasta uskomaan itseensä. Positiivisen palautteen avulla aikuisen on helppo lisäksi vahvistaa lapsen toivottua käytöstä. (Furman, 2012, s. 14.)

Sanallinen vuorovaikutus näkyi myös vastavuoroisuutena, eli aikuisen ja lapsen välisinä keskusteluina. Lapsi hyötyy selvästi vuorovaikutuksesta, jossa aikuinen huomioi lapsenkin näkökulman. Tällainen aikuinen on lapsen saatavilla ja käytettävissä, läsnä sekä henkisesti että fyysisesti. Hän on myös helposti lähestyttävä, hän osoittaa lapselle, että tällä on lupa lähestyä ja hänellä on aikaa lapselle. Tällöin lapsi kokee, että vuorovaikutus on avointa ja hän saa ilmaista asiansa suoraan. (Rusanen, 2011, s. 79–80.) Vuorovaikutusta voisi Järven-

tien (2001, s. 42) mukaan kutsua napanuoraksi, jonka välityksellä lapsi voi sisäistää osaksi persoonallisuuttaan niiden ihmisten ominaisuuksia, joiden kanssa hän on tekemisissä. Lapsi saattaa siis käyttää ympärillään olevia ihmisiä minuutensa peilinä. Siksi aikuisen tulee sisäistää tärkeä vastuunsa vuorovaikutuksesta lapsen kanssa tämän kasvun kannalta. Peilaamisen avulla lapsi saa itsestään ja ympärillään olevista ihmisistä uutta tietoa (Alijoki, 1998, s. 14).

Sanaton vuorovaikutus ilmeni aikuisen läheisyytenä ja lempeytenä eli lempeinä ilmeinä ja eleinä sekä avoimuutena. Aikuisen sitoutuminen näkyi myös sanattomasti aikuisen aitona läsnäolona, keskittymisenä sekä fyysisesti lasten kanssa samalla tasolla olemisena. Lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa katsekontakti on tärkeää. Aikuisen tulee asettautua lapsen kanssa samalle tasolle, jotta katsekontaktin tärkeys vahvistuu. Tämä on erityisen tärkeää silloin, kun lapsella on jotain kerrottavaa aikuiselle. Samalla tasolla oleminen lapsen kanssa viestittää lapselle siitä, että hänen asioillaan on merkitystä ja häntä kuunnellaan. (Koivunen, 2013, s.47.)

Aikuisen keskittyminen leikkiin ja passiivisuus leikin ulkopuolisia tekijöitä kohtaan osoittaa aikuisen kunnioitusta lasta ja leikkiä kohtaan (Holkeri-Rinkinen, 2009, s. 224). Ollessaan vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, aikuisen tulee olla aidosti läsnä sekä pysähtyä tilanteen äärelle. Osoittaessaan lapselle olevansa kuunteleva ja vastaanottava lapsen viesteille, vuorovaikutuksen on mahdollista toteutua lapsen ja aikuisen erilaisista kommunikaatio-tavoista ja kokemusmaailmoista huolimatta laadukkaasti. (Ahonen, 2015, s. 48.) Aikuisen aito läsnäolo näkyi tutkimuksessamme esimerkiksi seuraavassa tilanteessa pienen lapsen kanssa:

Aikuinen(1) istuu lattialla tytön(6) istuessa tuolilla vieressä. Aikuinen(1) ottaa lattialta sammakkokäsinuken käteensä ja asettaa sen tytön(6) nukan rattaisiin. Hän kurottautuu ottamaan hiusta tytön(6) suusta. Tyttö ottaa tämän jälkeen hymyillen sammakkokäsinuken käteensä ja laittaa kätensä sen sisään. Aikuinen(1) nauraa lapsen kanssa. Aikuinen(1) alkaa ään-
telemään kuin sammakko ja laulamaan sammakkolaulua hymyillen samalla. Aikuinen(1) hypistelee sammakon kättä ja vie kasvonsa lähelle sammakkoa ja puskee sammakkoa kasvoillaan kolme kertaa. Tyttö(6) ja aikuinen(1) nauravat yhdessä. Aikuinen(1) hyväilee omilla kasvoillaan sammakon kasvoja, minkä jälkeen aikuinen(1) tarttuu jälleen sammakkoa kädestä jolloin tyttö(6) ottaa kätensä pois sammakon sisästä, pitää sitä hetken kaksin käsin jolloin aikuinen(1) heiluttaa sammakon kättä, jonka jälkeen tyttö(6) heittää sammakon aikuisen eteen hymyillen. Aikuinen(1)

ujuttaa kätensä sammakon sisään ja alkaa heilutella sitä tytön(6) edessä katsoen siihen. Tyttö(6) tarttuu sammakkoa päästä ja nostaa sen pois aikuisen kädestä ja pistää sen takaisin.

Leikkiin eläytyminen ja tunteiden jakaminen näkyivät tutkimuksessamme sanallisen lisäksi eleinä ja ilmeinä. Laadukas, tavallinen vuorovaikutus sisältää aikuisen äänen ja sanattoman viestinnän mukauttamista: hän osoittaa lapselle niiden avulla havainneensa tämän tunnetilan sekä vireystilan. Luottamuksen ja turvallisuudentunteen syntyminen aikuisen ja lapsen välille on tärkeää. Aikuisen tulee olla herkkänä lapsen aloitteille ja tunnetiloille, se on merkki laadukkaasta vuorovaikutuksesta. Lapsi kokee tulleen kuulluksi ja nähdyksi aikuisen mukauttaessa viestintänsä lapsen tunnetilan mukaiseksi. Tämä viestittää lapselle turvaa sekä auttaa häntä stressinsäätelyssään. Se vahvistaa myös sellaisia tunnetiloja, jotka ovat hyväksi lapsen kehitykselle: iloa ja mielihyvää ihmisistä ja maailmasta. (Sajaniemi et al. 2015, s. 96; Tahkokallio, 2014, s. 50.)

Tukeakseen leikkiä aikuisen täytyy kuunnella lasta kunnioittavasti. Tällöin hän pääsee perille lapsen tavoista ja kyvyistä kommunikoida. Aikuisen tulee olla myös taitava kommunikoija. Hänen tulee tunnistaa lapsen leikissä tekemiä aloitteita ja merkityksiä välineille, jotta hän voi näyttää lapselle olevansa myös leikkimaailman sisällä. Hyvä kommunikointi on vastavuoroista, ei kysyjä-vastaja-periaatteella toimivaa. Toiminnan kommentointi, ääneen ajattelu, esittäminen ettei tiedä, sekä tunteiden ilmaiseminen ovat tehokkaita pedagogisia strategioita, erityisesti aikuisen ollessa mukana leikin maailmassa ja -hengessä. (Wood & Attfield, 2005, s. 165–166.) Vastavuoroisessa ja lämpimässä vuorovaikutuksessa aikuinen on fyysisen lisäksi aidosti läsnä myös emotionaalisesti. Ollessaan sitoutunut läsnäoloon ja vuorovaikutukseen lapsen kanssa, aikuinen kykenee huomaamaan lapsen emotionaalisen tilan ja tarpeet. (Ahonen, 2015, s. 113.)

Aikuisen käyttäytyminen oli tutkimuksessamme hyvin sallivaa, lapsi sai toimia leikkimaailmassaan melko vapaasti aikuisen rajoittamatta sitä esimerkiksi oman henkilökohtaisen tilansa vuoksi. Aikuisella on vastuu leikille suotuisista olosuhteista, eli sallivasta ja leikki-mielisestä tunnelmasta. Hänen on sallittava hassuttelu ja lapsen mielikuvituksen lentäminen. (Sinkkonen, 2008, s. 243.)

Sallivuus näkyi lisäksi siinä, kuinka lapselle sallittiin vapaa liikkuminen tilassa, kuitenkin turvallisuutta uhmaamatta. Lasten leikin iloa ei lannistettu liiallisilla kielloilla, vaan esimerkiksi lievät riehaleikitkin sallittiin. Leikistä puhuttaessa voidaan soveltaa Fröbelin käsi-

tystä kasvatuksesta: sen tulisi olla ennen kaikkea sallivaa ja joustavaa, ei ennalta määrättyä, ehdotonta ja mallinmukaista. (Fröbel, 2012, s. 15.)

Leikkiympäristöllä on merkittävä vaikutus leikkiin sen sekä mahdollistaessa että rajoittaessa sitä. Leikille sallittu aika, paikka sekä välineet ovat esimerkkejä leikin olosuhdetekijöistä, joilla on iso merkitys lasten toimintamahdollisuuksiin. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 10, 82; Kalliala, 2008, s. 50.) Tutkimuksessamme tämä näkyi tilojen ja välineiden monipuolisena tarjoamisena. Aikuisen osallistuminen leikkiin salli lapsille sellaisia tiloja ja välineitä, joita lapset keskenään eivät olisi saaneet käyttää. Aikuiset vaikuttavat paljon siihen millainen leikkiympäristö lapsilla on. Kiinnittämällä huomioita leikkiin, he tukevat lapsen suotuista kehitystä ja kasvua. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2010, s. 86.)

Tilojen ja leikkivälineiden monipuolinen saatavuus on tärkeää lapsen oppimismahdollisuuksien kannalta (Wood & Attfield, 2005, s. 141). Tutkimuksessamme osa välineistä ja tiloista ei olisi ollut saatavilla turvallisuussyistä ilman aikuisen läsnäoloa. Mukanaolollaan aikuinen poisti turvallisuusuhan ja monipuolisti lapsen leikkiympäristöä ja siten leikkimahdollisuuksia.

Aikuisen tehtävänä on tarjota lapsille rekvisiittaa eli leikkivälineitä. (Sinkkonen, 2008, s. 243.) Leikkivälineiden ja –materiaalien monipuolinen tarjonta tukee lapsen leikin kehitystä. Aikuisen onkin tunnettava lasten leikin kehityksen taso, jotta hän voi tarjota leikkiä rikastavia välineitä. (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 146). Aikuinen vie lapsen leikkiä eteenpäin auttaessaan lasta ymmärtämään välineiden merkitysyhteyksiä niiden ulkoisten olomuotojen lisäksi. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 74–75). Aikuinen voi esimerkiksi tukea lasten leikkiä kertomalla ja näyttämällä lääkärin leikkivälineiden oikeasta käyttötarkoituksesta. Roolitunnukset ovatkin roolileikkiä aloittavalle lapselle tärkeitä, sillä ne vahvistavat lapsen omaa roolia ja auttavat häntä rakentamaan leikkiään (Helenius, 1993, s. 91). Leikkiessään lapsi siirtyy kuvitteellisen ja todellisen maailman välillä. Jotta lapsi erottaisi toden ja leikin, hän tarvitsee leikkipaikan rajaavaa ja rakentavaa materiaalia. Lapsi kokee leikin sitä mielekkäämpänä, mitä osuvammin hän kykenee mielestään materiaalien ja välineiden avulla kuvaamaan todellisuutta leikissään. (Vähänen, 2004, s. 43.)

Aikuinen voi auttaa lasta ketjuttamaan leikkitoimintojaan mielekkäästi ryhmittämällä leikkivälineitä aihepiireittäin. Esimerkiksi roolileikeille on välineineen oma tilansa ja liikuntaleikeille omansa. (Helenius & Mäntynen, 2002, s. 147). On tärkeää, että leikkivälineet on sijoitettu niin, että lapsi voi tehdä niiden suhteen tiedostettuja päätöksiä ja valintoja (Mo-

yles, 2012, s. 49). Selkeä ja jäsentynyt leikkiympäristö mahdollistaa aktiivisen kuvittelun muodostumisen ja tavan muistella myöhemmin kokemaansa (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 71).

Aikuinen tuki lasten leikkiä myös tarjoamalla riittävän ajan pitkäkestoiselle ja sitoutuneelle leikille. Havainnoimalla hän tiedosti, milloin leikkiä ei kannata lopettaa. Leikin vapaaehtoisuuden ja välittömyyden varjelu sekä leikin tyydyttävyyden ja pitkäkestoisuuden lisääminen omalla toiminnallaan on aikuisen vastuulla, mutta niin, että lapsella säilyy leikin hallinta (Kalliala, 2008, s. 50). Ajan ja mahdollisuuksien antaminen leikin luomiseen ja leikkiin sitoutumiseen vaikuttaa lasten keskinäisten suhteiden vahvistumiseen ryhmässä, sekä heidän omatoimisuutensa kehittymiseen ja toimintansa hallitsemiseen (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 119). Riittävän yhtämittaisen leikkiajan tarjoaminen kuuluukin leikin edellytyksiin. Lapsen toiminnan motivaatio laskee, jos he eivät ehdi toteuttaa leikki-ideoitaan ajan loppumisen vuoksi. (Helenius, 1993, s. 90). Riittävän pitkän ajan tarjoaminen leikille on tärkeää, jotta leikkiin ehtii sitoutua kunnolla. Jotta lapsi voi täysin sitoutua leikkiin, tarvitsee hän keskeytymätöntä leikkiaikaa vähintään puoli tuntia. Riittävän leikkiajan myötä esimerkiksi leikin ulkopuolinen lapsi voi havainnoida leikkiä tarpeeksi pitkään löytääkseen sopivan välin päästä sisälle leikkiin ja sisäistääkseen leikin idean. Liian lyhyt leikkiaika saattaa vaarantaa koko leikin olemuksen, vähintään lapsen näkökulmasta. (Monighan-Nourot, 1997, s. 137.) Laattala ja Raitala ovat tutkimuksessaan haastatelleet lapsia näiden näkemyksistä päivähoidosta. Lasten omissakin näkemyksissä korostuivat toive riittävästä leikkiajasta, sekä leikkirauhasta. (Laattala & Raitala, 1998, s. 109.)

Aikuinen varmisti tutkimuksessamme leikkirauhan rauhoittelemalla lapsia, mikäli tilanne alkoi muuttua niin meluisaksi tai vauhdikkaaksi, että se häiritsi jo leikkiä. Leikkirauhan turvaamisella lapsi saa aikaa ja vapautta omalle toiminnalleen ja keksinnöilleen. Aikuinen voi tukea tätä havainnoimalla ja auttamalla tarvittaessa. Lapsen leikkirauhaa tulee tukea myös siten, että kaikki ovat sisäistäneet perussäännön: toisen leikkiä ei saa häiritä. Tätä myös aikuisen tulee noudattaa ja kunnioittaa lapsen leikkiä. (Helenius & Lummelahti, 2013, s. 70, 223.) Aikuinen varmistaa lasten leikkirauhan seuraavassa tilanteessa:

Aikuinen(1) istuu lattialla ja hieman sivummalla tyttö(9), tyttö(5), tyttö(2) ja poika(1) ovat leikkimässä ryömintäputkella. Poika(1) on putken sisällä, kun tyttö(2) liikuttaa putkea toisinpäin. Tyttö(2) lähtee juosten pakoon samaan tilaan, jossa aikuinen(1) istuu. Poika(1) tulee putkesta ulos ja lähtee konttaamaan kohti tyttöä(5) ja tyttöä(9) samalla haukahtaan. Tytöt lähtevät kiljuen juoksemaan pojan edellä lattialla istuvan aikuisen(1) ohitse. Aikuinen(1) rauhoittaa tilanteen: ”HEI, nyt irtokoirat, onko täällä joku irtokoirat?” Tilanne rauhoittuu.

Aikuinen voi luoda laadukkaan leikkiympäristön lapsille tarjoamalla monipuolisesti välineitä tukemaan lapsen luovuutta ja kekseliäisyyttä. Laadukkaaseen leikkiympäristöön kuuluu myös taitava aikuinen, joka käyttää aikaansa leikkimällä yhdessä lapsen kanssa, ja sitoutuu siihen pitkäaikaisesti ja lapsen kanssa ajatuksia jakaen sekä arvostaa lapsen tapoja tietää, ajatella, päätellä ja ymmärtää. (Wood & Attfield, 2005, s. 231.)

Leikin rikastaminen näyttäytyi tutkimuksessamme monin eri tavoin. Aikuisen tehtävänä on monipuolistaa ja rikastaa lapsen leikin sisältöä (Wood & Attfield, 2005, s. 46). Keinoja rikastamiseen olivat tutkimuksessamme esimerkiksi kysymykset, ehdotukset ja muistutukset. Aikuinen esitti leikissä tarkentavia kysymyksiä, teki ehdotuksia lasten leikin monipuolistamiseksi sekä muistutti lapsia leikin aiemmista vaiheista, millä hän sitoi juonen yhteen. Aikuinen voi rikastaa leikkiä keskustelemalla lapsen kanssa, esittämällä kysymyksiä aktioidakseen lapsen mielikuvitusta, antamalla vihjeitä ja neuvoja laajentaakseen leikin sisältöä, mallintamalla, selittämällä lapsen jäljittelemien toimien merkityksiä sekä leikkimällä mukana (Kalliala, 2008, s. 53). Näiden lisäksi aikuinen voi kannatella lapsen mielikuvitusta, tuoda esille uutta tietoa, sekä auttaa lapsia omaksumaan uusia taitoja. Onnistunut leikin rikastaminen näyttäytyy lasten sitoutuneisuutena toimintaan. Rikastamisen myötä lapset saavat myös aineksia omaan ajatteluunsa, kommunikointiinsa ja leikkiinsä. He myös alkavat aikuisen leikin rikastamisen avulla kehittämään itse monipuolisempia ja -muotoisempia leikkejä. (Kalliala, 2012, s. 199.) Leikin rikastaminen kysymyksin näkyy seuraavassa tilanteessa:

Tyttö(2) on lääkärin (tyttö(1)) vastaanotolla. Tyttö(2) nousee ylös yhdessä tytön(1) kanssa ja hyppii yhdellä jalalla tämän perässä kohti lattialla istuvaa aikuista(1). Tyttö(2) alkaa selittämään: ”Minulla on jalka poikki ja yks luu poikki, tää joutuu olla samallai ku sää.”

Aikuinen(1): ”Oijoi, tuliko minulla nyt sairaalakaveri?”

Tyttö(2): ”Tuli.”

Aikuinen(1): ”Nonii. Mites sinun jalka meni poikki?”

Tyttö(2): ”No kun kaadu in tiellä asfaltilla.”

Aikuinen(1): ”Minä kaadu in liukkaalla jäällä.”

Leikkimaailmassa ollessaan aikuinen ja lapsi ovat tasavertaisia, jolloin aikuinen roolissa ollessaan luo haasteita, esteitä ja ongelmia. Leikin juonen jatkumisen kannalta näiden ratkaiseminen on oleellista. Aikuisen tulee hyväksyä kaikki lasten ratkaisuehdotukset, sillä kyseenalaistaminen rikkoo leikin taian. (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 51.) Aikuisen tulee tukea lasta, jotta tämän leikki rikastuisi (Helenius, 1993, s. 26). Aikuinen voi auttaa lasta yhteisen juonen kehittälyssä (Hakkarainen, 2008, s. 114).

Hakkaraisen ja Bredikyten kehittämishankkeessa leikkipedagogiikan kehittämiseksi he ovat kuvanneet aikuisen roolia leikissä. Aikuinen rikastaa lapsen leikkiä monipuolistamalla toiminnan muotoja ja sisältöä esimerkiksi tuomalla leikkiin uusia ideoita ja ehdotuksia ja rakentamalla yhteistä leikkimaailmaa, laajentamalla omaa osallistumistaan esimerkiksi leikkirooliin eläytymisen kautta ja mielenkiintoa osoittamalla sekä monipuolistamalla välineistöä. (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 146.) Aikuinen voi rikastaa leikkiä tuomalla lapsille uusia kokemuksia esimerkiksi erilaisilla vierailuilla tai retkillä, jotka siirtyvät lasten leikkeihin. Aikuinen voi tuoda leikkeihin lisäelementtejä lisäksi lukemalla kirjoja lapsia leikeissä kiinnostavista aiheista. Leikkiin osallistuessaan aikuinen voi tuoda lisää rakennetta leikkiin tai tarjota lapsille vinkkejä leikin juonen monipuolistamiseksi. (Johnson, 2014, s. 184–185.) Aikuinen voi olla mukana ongelmanratkaisussa ja keskustella lasten kanssa näiden hyvistä ideoista (Moyles, 2012, s. 8).

Aineistossamme aikuinen havainnoi tarkkaavaisesti leikkiä ollessaan siinä osallisena ja näin kykeni rikastuttamaan leikkiä kysymyksin ja ehdotuksin, ilman havainnointia tämä ei olisi ollut mahdollista. Kallialan (2008, s. 52–53) mukaan havainnointi on välttämättömyys leikin rikastuttamiselle, ymmärtämiselle ja arvostamiselle. Mikäli aikuinen ymmärtää lapsen pyrkimykset ja tietää lapsen kiinnostuksen kohteet, hän osaa suojella lapsen yksinleikkiä sekä tutkimista ja rohkaista sekä helpottaa lasten keskinäistä toimintaa. Havainnointi auttaa aikuista huolehtimaan turvallisuudesta, tietämään, milloin leikissä tarvitaan apua, huomaaman ongelmakohdat, esimerkiksi kiusaamisen tai leikin ulkopuolelle jäämisen ja oppimaan lisää lapsesta (Wood & Attfield, 2005, s. 162; Koivunen, 2013, s. 40). Aikuisen on vaikea selvittää konflikti- ja kiusaamistilanteita, jos hän ei ole osallisena itse kyseisessä tilanteessa (Koivunen, 2013, s. 40). Havainnoimalla leikkiä aikuinen saa tärkeää tietoa

lapsen kehityksen tasosta ja siitä, mihin lapsi kykenee lähikehityksen vyöhykkeellään aikuisen tai taitavamman lapsen tukemana (Vähänen, 2004, s. 45). Havainnoimalla aikuinen myös tutustuu lapseen paremmin ja oppii tuntemaan heidät (Koivunen, 2013, s. 40). Havainnoinnin avulla aikuinen pääsee sisälle leikkimaailmaan sekä ymmärtää leikkiä lapsen näkökulmasta (Wood & Attfield, 2005, s. 162). Havainnoimalla on myös mahdollista saavuttaa leikin autenttisuus, sanaton leikkiaine, jota ei ilman havainnointia voida saavuttaa. Leikin monimuotoisuus, sen muodostuminen ja kulku voivat näkyä vain leikissä itsessään. (Kalliala, 1999, s. 77.)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Pohdimme tuloksiamme aikuisen leikkiin osallistumisen merkityksestä lapselle lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, s. 13, 15) mukaan lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen on varhaiskasvatuksen ensisijainen tavoite. Sillä tuetaan lapsen persoonallisuuden kehittymistä ja toimimista omana ainutlaatuisena itsenään. Voidessaan hyvin lapsella on otollisimmat edellytykset kasvuille, oppimiselle ja kehittymiselle. Kiireetön ja turvallinen ilmapiiri mahdollistaa lapselle toiminnan vapauden, ilon kokemisen ja yhdessäolosta nauttimisen. Energian suuntaaminen toimintaan, kuten leikkiin ja toimiin arjessa sekä kiinnostus ympäristöä kohtaan ovat merkkejä lapsen hyvinvoinnista. Lapsen arvostaminen ja hyväksyminen omana itsenään, lapsen kuuleminen ja osoitus siitä, että lapsi on tullut nähdyksi sekä terveen itsetunnon vahvistaminen ovat pohjana lapsen hyvinvoinnille. Varhaiskasvatuksessa lapsen hyvinvointia tuetaan mahdollisimman turvallisilla ja pysyvillä ihmissuhteilla. Lapsen hyvinvointia voidaan edistää turvaamalla hänelle hyvä alku elämälle ja tarjoamalla mahdollisuuden kehittää itseään tukevassa ja turvallisessa ympäristössä (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 27).

Tutkimuksessamme lapsen ja aikuisen yhteisleikki näyttäytyi hyvin merkittävänä lapsen hyvinvoinnin kannalta. Tuloksissa korostuivat vuorovaikutus, positiiviset tunteet, itsetunnon vahvistuminen ja leikkiympäristö merkittävinä tekijöinä lapsen näkökulmasta. Tutkimuksestamme nousi esille myös aikuisen erilaiset leikin tukemisen keinot hänen ollessaan osallisena leikissä. Tukeakseen lapsen tasapainoista kasvua ja hyvinvointia aikuisen on tärkeää huolehtia, että lapsi kokee tulevansa hyväksytyksi omana itsenään, ja että lapsi saa monipuolisesti erilaisia mahdollisuuksia harjoitella valmiuksiaan ja taitojaan. Lapsen on tärkeää saada myös tukea valmiuksiensa kehittämiseen elinikäistä oppimista ja jatkuvaa oppimisen iloa varten. Lapselle on myös tärkeää tarjota mahdollisuuksia vuorovaikutukseen sekä oppimiseen yhdessä aikuisten ja vertaisten kanssa. (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, s. 15.)

Tuloksemme tukevat toisiaan. Vuorovaikutus näyttäytyi lapselle tärkeänä hyvinvointia lisäävänä tekijänä yhteisleikissä. Se korostui myös aikuisen keinoissa tukea leikkiä hänen ollessaan aidossa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa sitoutuen leikkimaailmaan. Lapsen ja aikuisen välinen yhteinen leikki ja sitä myötä yhdessä vietetty aika on lapsen hyvinvoinnille hyvin tärkeää. Lapsi tarvitsee aikuiselta aikaa, kuuntelijaa, joka huomioi lapsen tarpeet

sekä yritystä katsoa maailmaa lapsen näkökulmasta. Tämän kaiken lapsi voi saada tavallisessa arjessa. (Lönngqvist, 2001, s. 9.)

Lapsen hyvinvointiin oli välillinen vaikutuksensa myös leikkiympäristöllä sen monipuolistaessa leikin mahdollisuuksia ja leikkimaailmaa. Aikuinen edesauttoi leikkiympäristön rikkautta omalla toiminnallaan laajentaen leikkimahdollisuuksia sekä mahdollistaen leikki- rauhan ja -ajan. Aikuinen monipuolisti myös leikin juonta ja lisäsi sen sujuvuutta rikastaessaan sitä hienovaraisesti kysymyksiin ja ehdotuksiin. Leikki on elintärkeää mielenterveydelle ja hyvinvoinnille läpi elämän. Omaehtoisen leikin flowssa, virtauksessa, jossa ei ole esteitä lapsen onnen tunteelle, on kyse niin täydellisestä keskittymisestä leikkiin, että lapsi menettää tietoisuutensa itsestään ja ajan kulusta. Tällainen leikki vaikuttaa monin tavoin lapsen emotionaaliseen hyvinvointiin, esimerkiksi minimoimalla ahdistuksen, masennuksen, aggression sekä uniongelmat. (Moyles, 2012, s. 4, 56.)

Aikuisen osallistuminen lapsen leikkiin tuotti lapselle positiivisia tunteita ja tuki tämän itsetuntoa aikuisen ottaessa lapsen tosissaan ja asettuessa samalle tasolle lapsen kanssa. Vahva itsetunto ja positiiviset tunteet edistävät lapsen hyvinvointia lapsen kokiessa, että toiminta on sopivaa ja hän on hyvä ja arvokas. Ne ovat perusta mielekkään elämän koke- miselle. Lapsi on rentoutunut, rauhallinen ja elinvoimainen, kun hän on emotionaalisesti hyvinvoiva. Hän on myös luottavainen, sekä yhteydessä omiin tarpeisiinsa, tuntei- siin, ajatuksiinsa ja toiveisiinsa. Näiden lisäksi hänellä on hyvä itsetunto. Hyvinvoiva lap- si pitää elämästä ja itsestään, sekä on valmis toimimaan ympäristös- sään aktiivisesti. (Kalliala, 2012, s. 193.) Lapsen hyvinvointia tukee myös kannustaminen häntä toimijuuteen. Lapsen toimijuudessa on kyse lapsen osallistumisesta omaan lähiympä- ristöönsä ja omien mielipiteitten ja ideoiden esille tuomisesta. Toimijuudessa on tärkeää se, että lapsi kokee itsensä arvostetuksi ja toimintansa tärkeäksi. (Kronqvist & Kumpulai- nen, 2011, s. 43–44.) Toimijuus näkyi tutkimuksessamme hyvinvoinnin edistäjänä itsetun- non vahvistamisen kautta, kun lapsi sai vastuuta ja toimi leikkiä ohjaavana toimijana.

Allardt (1993, s. 89–91) määrittelee hyvinvoinnin pohjautuvan kolmeen perustarpeeseen, joita ilman ihminen ei voi tulla toimeen. Nämä kolme perustarvetta ovat elinolot (having), sosiaaliset suhteet (loving) sekä itsensä toteuttaminen (being). Näitä kaikkia kolmea tarvi- taan inhimilliseen kehitykseen ja olemassaolon toteutumiseen. Hyvinvoinnin määrittelyn kannalta on huomioitava niin materiaaliset, kuin ei-materiaaliset tekijät.

Elinolot (having) -tarve viittaa niihin aineellisiin tekijöihin, joita tarvitsemme elääksemme ja välttääksemme kurjuuden. Näitä ovat tarvittava ravinto, vesi, ilmasto, elinympäristö. Kyseisiä tarpeita pystytään mittaamaan erilaisilla indikaattoreilla, jotka mittaavat muun muassa terveyden ja koulutuksen laatua.

Sosiaalisten suhteiden (loving) tarve tarkoittaa suhdetta muihin ihmisiin ja sosiaalisen identiteetin muodostamista. Tämä tarve täyttyy, kun ihminen on yhteydessä läheisiin ihmisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin, kuten perheeseen, ystäviin ja työkavereihin. Itsensä toteuttaminen (being) sen sijaan tarkoittaa integroitumista yhteiskuntaan ja olemista sopu-soinnussa luonnon kanssa. Se tarkoittaa myös henkilökohtaista kasvua ja mielekäs-tä tekemistä.

Tutkimuksessamme elinolot olivat kyseisessä tutkimuskohteessa kohdillaan, joten lasten energia ei kulunut perustarpeiden tyydyttämiseen, vaan he saivat keskittyä täysin leikkiin. Aikuisten tukema ja tarjoama monipuolinen leikkiympäristö mahdollisti lapsille ympäris-tön, jossa he saivat toteuttaa mielekästä tekemistään, leikkiä, monipuolisesti ja omaehtoi-sesti. Salmi ja Lipponen (2013, s. 28) selvittivät haastatteleamalla lasten omia subjektiivisia ajatuksia ja kokemuksia hyvinvoinnistaan. Kysymykset liittyivät päiväkotiin. Yksi kysy-myksistä koski mieluisinta tekemistä päiväkodissa. Lapset olivat lähes yksimieli-siä siitä, että parasta päiväkodissa ovat leikkiminen ja siihen liittyvät asiat, ku-ten lelupäivä ja leikkikaverit. Hyvinvoinnin perustarpeista elinolot (having) ja itsensä to-teuttaminen (being) toteutuivat jo leikkiympäristön kautta sen tarjotessa lapsil-le mieluisan elinympäristön ja mahdollistaessa lapsille monipuolisen, mielekkään tekemi-sen.

Leikkiessään lapset saivat toteuttaa itseään (being) monipuolisesti aikuisten tukiessa hei-tä. Aikuiset tekivät erilaisia ehdotuksia ja kysymyksiä, jotka rikastuttivat leikkiä ja mah-dollistivat lapsille erilaisia keinoja toteuttaa itseään leikissä. Lapset pääsivät myös toteut-tamaan omia leikki-ideoitaan ja olivat vastuussa leikin johtamisesta. Lasten saadessa kan-nustusta ja vastuuta leikeissä, vahvistui samalla heidän itsetuntonsa. Itsetunnon vahvistu-minen lisäsi itsensä toteuttamisen mielekkyyttä synnyttäen siten positiivisia kokemuksia, jotka puolestaan vahvistivat itsetuntoa lisää.

Lasten tarve sosiaalisiin suhteisiin (loving) täyttyi tutkimuksessamme, kun aikuinen oli osallisena leikissä ja mahdollisti siten yhteyden ja sosiaalisten suhteiden muodostumisen

kaikkien osapuolten välille. Aikuisen osallistuminen teki leikistä ja vuorovaikutuksesta avoimen kaikille halukkaille. Yhteinen leikki aikuisen kanssa herätti lapsissa positiivisia tunteita, mikä tukee sosiaalisten suhteiden tarpeen täyttymistä tehdessään yhdessäolosta mielekäästä kaikille.

Seuraavaksi vertaamme omia tutkimustuloksiamme muihin tutkimuksiin sekä tutkijoiden käsityksiin aikuisen osallisuudesta lapsen leikissä. Omassa tutkimuksessamme aikuisen osallisuus lapsen leikkiin näyttäytyi merkittävänä lapsen hyvinvoinnin kannalta. Aikuinen tuki leikkiä ja sitä kautta lapsen hyvinvointia ollessaan tasavertaisena leikkijänä lapsen leikissä. Aikuinen ei ohjannut leikkiä ulkoapäin, vaan kunnioitti lapsen leikki-ideoita ja osallistui yhdessä lapsen kanssa leikkijuonen rakentamiseen.

Åmin (1986) tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä meidän tulostemme kanssa. Hän tutki suunnittelun ja aikuisen osallisuuden vaikutuksia lapsen leikkiin. Åm osallistui tutkimuksessaan itse leikkiin. Hän yllättyi siitä, kuinka lapset alkoivat kutsumaan häntä aktiivisesti leikkiin huomatessaan hänen halukkuutensa osallistua. (Åm, 1986, s. 94.) Kalliala puhuu vastaavasta asiasta teoksessaan *Kato mua!* Hänen mukaansa aikuiset harvoin innostuvat leikkimään lasten kanssa, vaikka lapset pyytäisivätkin sitä. Tämä johtaa siihen, että lapset lopulta lopettavat pyytämisen. Leikkimään haluttomat aikuiset jätetään rauhaan, mutta leikkimisestä innostuneita aikuisia kysytään mukaan. (Kalliala, 2008, s. 55.) Huomasimme omassa tutkimuksessamme, että lapset olivat tottuneet aikuisten osallisuuteen leikissä, sillä he kutsuivat aikuisia aktiivisesti mukaan leikkeihinsä.

Åm huomasi tutkimuksessaan, että saadakseen syvällisen ymmärryksen leikistä, hänen tulee olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Ottaessaan roolin leikissä, aikuisen tulee alistua leikin sääntöihin ja rakennettava leikin juonta yhdessä lasten kanssa. (Åm, 1986, s. 95.) Kalliala korostaa erityistä sensitiivisyyttä aikuiselta, joka on liittymässä lasten leikkiin. Aikuisen tulee tunnistaa lasten leikki-idea eikä tyrkyttää omia ideoitaan (Kalliala, 2008, s. 56). Monet kasvattajat pidättäytyvät Särkän (2012, s. 70) mukaan leikkiin osallistumisesta, koska ovat huolissaan siitä, että häiritsisivät leikkiä. Åm pelkäsi myös tutkimuksensa alussa, että roolileikkiin osallistuminen olisi tunkeutumista lasten omaehtoiseen leikkiin ja että aikuisen osallistuminen ottaisi leikin hallinnan lapsilta. Tutkimuksen edetessä hän huomasi kuitenkin pelkonsa perusteettomaksi. (Åm, 1986, s. 95.) Åmin huomiot tukevat meidän huomioitamme, sillä tutkimuksessamme leikin hallinta pysyi lapsilla koko leikin ajan aikuisen osallisuudesta huolimatta.

Leikki näyttäytyi Åmin tutkimuksessa aikuisen osallisuuden myötä kaikille lapsille avoimena, sillä aikuisen läsnäolo houkutteli uusia lapsia leikkiin ja leikissä jo olevat lapset suhtautuivat heihin avoimesti. Aikuinen oli ikäänkuin välittäjänä lasten leikissä ja rikkoi sitten näkymättömiä muureja lapsiryhmien välillä. Pienimmätkin lapset pääsivät aikuisen läsnäolon kautta osallistumaan isompien lasten leikkeihin. (Åm, 1986, s. 95). Sama näkyi meidän tutkimuksessamme. Aikuisen osallisuus näyttäytyi merkittävänä tekijänä rinnakkaisleikkien mahdollistamisessa ja kaikkien lasten mahdollisuudessa päästä leikkiin. Åmin mukaan aikuisen on helpompi kutsua ja sitouttaa lapsia leikkiin leikin sisältä käsin, kuin ohjata heitä siihen ulkoapäin (Åm, 1986, s. 97).

Lindqvist on tutkinut aikuisen ja lapsen yhteisen leikkimaailman rakentamista tarinoiden pohjalta draamaleikissä. Aikuinen sai Lindqvistin tutkimuksessa leikkirooliin heittäytymisen myötä henkilökohtaisen yhteyden lapsiin. Leikissä esiintyi spontaania tasavertaista keskustelua aikuisen ja lasten välillä. (Lindqvist, 1995, s. 91.) Leikki vaatii kehittyäkseen aikuisen dramatisoitua toimintaa. Aikuisen esittämä roolihahmo elävöitti lasten leikkejä, sillä aikuisen ja lasten välinen vuorovaikutus veti lapset kuvitelmaan mukaan. Aikuinen pyrki ottamaan toiminnassaan kunkin lapsen lähikehityksen vyöhykkeen huomioon. (Lindqvist, 1998, s. 82.) Åmin tavoin Lindqvistikin huomasi tutkimuksessaan aikuisen roolinoton avaavan leikin kaikille lapsille (Lindqvist, 1995, s. 131).

Kalliala pohtii, tulisiko lasten leikkiin osallistua ja jos, niin millä tavoin. Kalliala toteaa tasapainon löytämisen liian vähäisen ja liiallisen auttamisen välillä olevan pääasia. Lapsen jättäminen yksin leikki-tilanteeseen ei kehitä leikkiä eteenpäin, mutta puolestaan aikuisen liika auttaminenkin ja opettaminen estävät lapsen mahdollisuuden omien valintojen tekemiseen, ideoidensa kokeilemiseen, riskien ottoon, tunteiden ilmaisuun ja suhteiden rakentamiseen. Aikuisen tulee olla keskittynyt leikki-tilanteeseen, eikä suunnata ajatteluaan vain asettamiinsa tavoitteisiin. Hänen tulee olla sensitiivinen ja huomata lasten leikki-ideat ja auttaa lasta kehittämään niitä eteenpäin puuttumatta kuitenkaan itse liikaa. Aikuisella saat-
taa olla hyvántahtoisia ajatuksia leikin ohjaamiseksi, mutta hyvistä aikeista huolimatta lapsen omatoimisuus ja leikkiaikomukset voivat estyä. Aikuinen voi katsoa leikkiä liikaa opimisen kautta, jolloin hän keskeyttää leikin esimerkiksi puuttumalla siihen liian aikaisin tai ohjaamalla lapsen leikkiä enemmän todellisuutta vastaavammaksi. (Kalliala, 2008, s. 49, 54, 56–57.)

Hintikka (2009, s. 157) korostaa aikuisen roolia leikin käynnistämisessä. Lapsi kuitenkin päättää, kuinka iso rooli on. Lapsella on taito ohjata ja rakentaa leikkinsä itse. Hintikan mukaan aikuisen tehtävä on vetäytyä sivuun leikin käynnistyttyä, mutta mielellään jäädä paikalle havainnoimaan. Aikuisen tulee välttää liikaa pedagogiikkaa ja puuttumista.

Wood ja Attfield (2005, s. 176) esittävät huomion, että aikuiset ovat usein haluttomia leikkimään. Syyksi aikuiset usein esittävät leikin mukaansatempaavan virtauksen sen ollessa omaehtoista. Useat aikuiset myöntävät näkevänsä hyviä tilanteita aikuisen osallistumiselle, mutta antavat uskomustensa rajoittaa osallistumista ajattelemalla, että heidän täytyy kunnioittaa lapsen yksityisyyttä ja omistajuutta leikissä. Aikuiset ovat myös saattaneet unohtaa kuinka leikkiä, ja kokevat, että heidän täytyy löytää nämä taidot uudelleen kyetäkseen leikkimään lapsen ehdoilla. Woodin ja Attfieldin mukaan ollakseen taitava yhdessä leikkijä, aikuisen täytyy havainnoida lapsen leikkiä ja ymmärtää mitä lapsi leikkii ja miten. Aikuisen täytyy olla sensitiivinen lapsen aloitteita ja ajatuksia, sääntöjä, käytäntöjä ja tilan ja välineiden käyttöä kohtaan. Aikuisella on tärkeä rooli lapsen leikissä, silloinkin kun ajatukset ja motiivit ovat lapsesta lähtöisin. Aikuisen tulee kunnioittaa lapsen aloitteita, eikä ohjata tai kontrolloida siihen pisteeseen, että leikki menettää spontaaniutensa ja muuttuu enemmän aikuis- kuin lapsilähtöiseksi.

Hakkaraisen ja Bredikytin mukaan usein aikuisilla ei ole kokemusta yhteisestä leikistä lapsen kanssa ja he saattavat jopa vastustaa leikkiin tempautumista lasten ollessa läsnä. He ajattelevat, että kasvattajan tehtävä on ohjata ja kontrolloida. Hakkarainen ja Bredikyte sanovat aikuisten olevan tottumattomia ottamaan lasten ideat huomioon ja tekemään aitoa yhteistyötä heidän kanssaan. Aikuisella on tarve olla oikeassa siitä, mikä lapselle on parasta ilman hänen kanssaan neuvottelemista. Aikuinen pelkää tekevänsä virheen tai menettävänsä kontrollin. Lapsen leikkiin osallistuminen saatetaan kokea jopa turhaksi ja uhkaavaksi. (Hakkarainen & Bredikyte, 2013, s. 116.) Aikuiset myös pelkäävät hienovaraisenkin leikkiin puuttumisen katkaisevan leikin täysin. Leikin kehittyminen ja eteneminen vaatii kuitenkin ohjaamista ajoittain. Aikuisen tulee antaa tilaa lapsen omille ideoille leikissä, mutta kuitenkin toisaalta ohjata leikkiä. (Hakkarainen, 2002, s. 138.)

Kohtasimme lähdekirjallisuuteen tutustuessamme useita samankaltaisia näkökulmia siitä, kuinka leikin ohjaus on leikkiin puuttumista. Pohdimme olisiko aikuisen osallisuudesta leikissä puhuttaessa korostettava ohjaamisen sijaan leikin tukemista. Leikin tukeminen olisi lapsilähtöisempi käsite, eikä herättäisi aikuisissa niin paljon vieroksuntaa aikuisen

roolista leikissä. Oman tutkimuksemme mukaan aikuisen osallistuminen leikkiin ei vienyt leikin hallintaa lapsilta, kun aikuinen asettui yhteiseen leikkimaailmaan lasten kanssa ja toimi tasavertaisena leikkijänä. Leikkiroolistaan käsin aikuinen pysyi leikin juonessa ja tapahtumissa mukana, ja pystyi tukemaan ja kehittämään leikkiä tarvittaessa leikin vetämisen pysyessä lapsilla. Hakkarainen tiivistää kolme aikuisen leikkirooliin asettumisen perussäännöt. Aikuisen ei tule selittää lapsille, kuinka leikkiä, vaan jättää aikuisen rooli takalalle ja osallistua leikkiin lasten kanssa yhtenä osanottajana leikissä. Aikuisen tulee tiedostaa, ettei hän voi opettaa leikkiä, vaan hänen tulee ottaa huomioon lasten leikin erityispiirteet, sekä juonen kehittämisen erityisvaatimukset tukiessaan lapsia monipuolisemman leikin ja juonen toteuttamisessaan. Aikuinen ei saisi yrittää ennakoida leikin etenemistä liikaa, vaan hänen tulee antaa lapselle tilaa leikki-ideoiden jakamiseen keskenään, sekä aikuisen kanssa. (Hakkarainen, 2002, s. 141.)

Tutkimuksemme tulokset tukevat ajatusta siitä, että yhteisleikki aikuisen ja lapsen välillä tukee lapsen hyvinvointia. Lapsen hyvinvoinnin tukeminen vaatii aikuiselta moraalista rohkeutta. Siinä on kyse oikein toimimisesta sekä toisen ihmisen hyvän elämän edistämisestä myös silloin, kun aikuisen täytyy ylittää itsessään olevat esteet. Tällaisia esteitä voivat olla esimerkiksi esteet, jotka ovat muotoutuneet voimavarojen säästymisen vuoksi. Tällöin aikuisen puolusteluna toiminnalleen saattaa olla vain mukavuudenhalu. (Mattila, 2011, s. 52.) Tutkimuksemme perusteella aikuisen tulee kuitenkin muistaa roolinsa ja unohtaa oma mukavuudenhalunsa, sekä heittäytyä yhteiseen leikkiin lapsen kanssa samalla lapsen hyvinvointia monipuolisesti tukien ja toteuttaen näin varhaiskasvatuksen ensisijaista tavoitetta, lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämistä.

Voidessaan hyvin, lapsi selviää arjesta suuremmista ahdistuksista, kestää epäonnistumisia sekä tunnistaa kehitystasonsa mukaisesti oikean ja väärän, iloitsee normaalista elämästä, nauraakin välillä, ja kykenee osoittamaan muitakin tunteitaan. Hän kykenee empatiaan ja uskoo tarpeeksi kykyihinsä. Hyvinvoiva lapsi on tyytyväinen elämäänsä. (Cacciatore, Korteniemi-Poikela & Huovinen, 2009, s. 77.)

8 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tässä luvussa käymme läpi tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Ensin pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta, jonka jälkeen mietimme tekemiämme eettisiä valintoja.

Useat tutkijat ovat samaa mieltä siitä, että täydelliseen objektiivisuuteen olisi käytännössä mahdotonta päästä, vaikka se onkin tieteellisyyden ihanteen keskeinen osa. Objektiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkijan täytyy kyetä erottamaan itsensä tutkittavasta ilmiöstä siten, ettei hän anna omien oletuksiensa ja tutkimuksen aikaisten toimenpiteidensä vaikuttaa tutkimukseen ja tuloksiin. (Aaltio & Puusa, 2011, s. 153.) Fenomenologisesta tutkimusmenetelmästä johtuen olemme tiedostaneet koko tutkimuksen teon ajan taustalla vaikuttavat ennakko-oletuksemme. Ensimmäisenä vaiheena oli esiymmärryksen kirjoittaminen. Olemme läpi tutkimuksen kyseenalaistaneet ja pohtineet omia tulkintojamme. Olemme pohtineet, olemmeko saaneet kiinni tutkittavan aidosta kokemuksesta, vai olemmeko antaneet oman esiymmärryksemme vaikuttaa tulkintoihin. Sulkeistaminen on ollut tärkeä osa tutkimusprosessiamme. Olemme tehneet kaiken työn yhdessä ja läpi tutkimuksen teon keskustelleet ja pohtineet yhdessä tulkintojamme, minkä koemme lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta, sillä yhdessä tehdessä työtä on arvioimassa ja kyseenalaistamassa kaksi ihmistä.

Kaikesta sulkeistamisesta ja yhdessä pohtimisesta sekä kyseenalaistamisesta huolimatta on kuitenkin mahdollista, että ennakko-oletuksemme ovat saattaneet vaikuttaa tulkintoihimme aineistosta. Olemme kuitenkin tiedostaneet tämän mahdollisuuden ja pyrkineet mahdollisimman objektiivisiin tuloksiin. Laadullisen tutkimuksen lukijan tulee tutkimuksen luettuaan ymmärtää tutkijan ratkaisut ja perustelut niille ja olla vakuuttunut siitä, että tutkija on ollut vilpitön hankkiessaan tietoa ja tehdessään tulkintoja. Tutkimuksen perusteiden ja tulosten on oltava ulkopuoliselle tarkastelulle avoimia. (Aaltio & Puusa, 2011, s. 154.) Olemme pyrkineet lisäämään tutkimuksen luotettavuutta fenomenologialle tyypillisen analyysiprosessin purkamisen avulla. Avasimme analyysiprosessimme vaiheet sekä esiymmärryksemme tarkasti ja yksityiskohtaisesti, mikä auttaa lukijaa ymmärtämään ja arvioimaan tutkimusta paremmin.

Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi havainnoinnin, sillä koimme sen avulla saamamme mahdollisimman aidon kuvan tutkittavien kokemuksista. Alle kouluikäisten lasten leikkiä tutkittaessa havainnointi nähdään tutkijoiden kesken yksimielisesti

hyvin soveltuvana ja käyttökelpoisena menetelmänä (Askola-Vehviläinen, 1989, s. 37). Valitsimme omaksi rooliksemme ulkopuolisen tutkijan roolin, jolloin emme vaikuttaneet lasten käytökseen ja tutkimustilanteeseen. Havainnoimme ja kuvasimme videokameroilla lasten leikkiä yksisuuntaisen peilin lävitse, jolloin lapset eivät häiriintyneet läsnäolostamme. Mikäli olisimme havainnoineet toimintaa tilanteessa läsnäollen, lapset olisivat saattaneet muuttaa käytöstään tai oma havainnointimme olisi saattanut jäädä tyngäksi, sillä olisimme voineet unohtaa havainnoimisen ja tempautua lasten leikkeihin mukaan. Lapset olisivat saattaneet myös arastella uusia ihmisiä ja olla estyneempiä olemaan oma itsensä.

Videoinnin avulla olemme pystyneet palaamaan havaintojemme ja aineistomme pariin kerta toisensa jälkeen. Saimme aineistostamme laajan ja monipuolisen kuvan saadessamme videoaineistoa jokaisesta lapsesta ja leikki-tilanteesta. Ennen videokameran käyttöä havainnoinnin tukena, leikkien ylös kirjaaminen on ollut hidasta ja paperille on saatu vain osa leikistä. Suurin ongelma on kuitenkin ollut se, ettei leikki-tilanteisiin ole pystytty palaamaan, tällöin ennako-oletuksia ei ole voitu arvioida uudelleen. Tutkijan kirjatessa havaintoja, kirjoittaa hän ylös vain sen, mikä parhaiten muistuttaa jo olemassa olevia näkökulmia. Tällöin havainnointitukevat itsestään jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä ja kulttuurisia oletuksia lapsista ja heidän leikeistään. Videoinnin avulla päästään palamaan takaisin leikki-tilanteisiin ja arvioimaan omia ennako-oletuksia leikistä ja sen luonteesta. Ilman videointia leikin kokonaiskuva jää myös suppeaksi, sillä tutkijan huomio usein kiinnittyy vain yhteen tai kahteen toimijaan. Muutaman lapsen tarkkaileminen ei avaa leikin syvällisempää olemusta leikistä ja leikkijöiden yhteisöllisyydestä. Videoinnin avulla pystytään havainnoimaan kaikkia lapsia ja heidän välistä leikkiä. Tällöin pystymme ymmärtämään myös paremmin leikin syvintä olemusta. (Riihelä, 2004, s. 30–32.) Ilman videointia kokonaisia leikkejä olisi voinut pahimmillaan jäädä havainnoimatta.

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yksittäisten tapausten tarkasteluun, joten yleensä suositetaan ihmistä tiedon keruun kohteena. Usein aineisto kerätään luonnollisessa tilanteessa. Osallistuvien ihmisten näkökulmien tavoittamisen ollessa laadullisen tutkimuksen tavoitteena, tulisi tutkijan suosia sellaisia menetelmiä, joissa tutkittavan ääni sekä näkökulmat tulevat hyvin esille. Laadullisessa tutkimuksessa erilaiset haastattelu- ja havainnointimenetelmät ovat aineistonkeruumenetelminä tyypillisiä. (Puusa & Juuti, 2011, s. 55–56.) Havainnoimamme lapset olivat itselleen tutussa ympäristössä aineistonkeruun aikana. Katsoimme sen lisäävän tutkimuksen luotettavuutta, koska uusi outo ympäristö saattaisi muuttaa lasten käytöstä, tutussa ympäristössä lasten toiminta ja leikki olivat todennäköisemmin

aitoa. Tila, toiset lapset ja aikuiset olivat ehtineet tulla lapsille tutuiksi, koska aineiston keruumme oli keväällä, kun kyseinen ryhmä oli ollut jo lähes vuoden yhdessä. Tuttu ryhmä auttoi lapsia heittäytymään vapaammin leikkiin, sillä esimerkiksi hitaasti lämpenevät lapset tarvitsevat aikaa tutustumiseen ja vapautumiseen.

Mietimme otoksemme koon vaikutusta luotettavuuteen ja yleistettävyyteen, sillä keräsimme aineistoa vain yhden havainnointikerran aikana. Laadullisessa tutkimuksessa otanta on kuitenkin yleensä harkinnanvarainen ja pieni. Aineiston riittävyys riippuu aina kyseessä olevasta tutkimuksesta, eli aineistoa on hankittava sen verran, että saadaan tarvittava tieto tutkimuksen kannalta. Laadullisen tutkimuksen onnistumiseksi otoksen määrä ei ole ratkaiseva tekijä, vaan tieteellisyyden kriteerinä on laatu. Tutkijan tulkintakyky valituista tapauksista sekä käsitteellisten yleistysten tekeminen niistä on olennaisinta. (Puusa & Juuti, 2011, s. 55.) Koimme saavamme videoinnin myötä aineistoa tarpeeksi, sillä aineistoa kertyi eri leikeistä yhteensä noin neljä tuntia. Emme kokeneet tarvitsemamme lisäaineistoa, sillä jo keräämämme aineisto oli laaja ja vastasi siitä nousseisiin tutkimuskysymyksiin kattavasti.

Jo tutkimusaihetta valitessa tehdään eettisiä ratkaisuja. Tutkijan tulee pohtia jo tässä vaiheessa, miksi hän valitsee kyseisen aiheen, miksi tutkimus on tarpeellinen. Tutkija saattaa joutua pohtimaan, valitako ”muodinmukainen” aihe vai välttääkö nimenomaan sitä. Tutkija joutuu miettimään valitseeko helposti toteutettavan aiheen, joka ei kuitenkaan ole välttämättä merkitykseltään kovin suuri, vai kuinka vahvasti hänen tulisi huomioida aiheen merkittävyys yhteiskunnalliselta kannalta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, s. 26.) Koimme tutkimusaiheemme olevan hyvin ajankohtainen ja tarpeellinen. Aihe on myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta merkittävä, sillä leikki on olennainen osa lapsuutta ja se edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia.

Pohdimme tutkimuksemme eettisyyden kannalta sitä, että vaikuttiko ulkopuolisen tutkijan roolimme siihen, että lapset eivät tienneet, kun heitä havainnointiin. Lupia kyseltäessä on tiedotettava lapsille tutkimuksesta ja mainittava heille mistä tutkimuksessa on kyse (Ruoppila, 1999, s. 38). Lapsille kerrottiin ryhmän aikuisten toimesta saman päivän aamuna, että lasin takana olisi tänään kaksi tutkijaa seuraamassa toimintaa. Kävimme myös tilassa lasten nähtävillä sen verran, että kävimme asettelemassa mikrofoneja paikalleen. Lapset eivät juurikaan kiinnittäneet meihin huomiota, mistä sai sen käsityksen, että lapset olivat tottuneita tutkijoiden läsnäoloon. Mikäli olisimme henkilökohtaisesti pyytäneet lapsilta luvat,

tutkimuksemme luotettavuus olisi saattanut kärsiä, sillä se olisi saattanut vaikuttaa havaintoihimme ja tulkintoihimme, kun suhteemme tutkittaviin ei olisi ollut enää neutraali ja objektiivinen.

Havainnoimamme ryhmä kuului osaksi erästä tutkimusympäristöä. Aineistomme vanhemmilta oli saatu suostumus tutkimuksiin jo lapsen aloittaessa kerhon. Teimme kuitenkin tiedotteen vanhemmille, jossa kerroimme heille tutkimuksemme tarkoituksen sekä aineistonkeruun ajankohdan. Annoimme yhteystietomme, jotta vanhemmat voisivat ottaa meihin yhteyttä lisätietoja halutessaan.

Painotimme lisäksi tutkittavien anonyymisyyttä. Tutkijan on aina pyrittävä säilyttämään tutkittavien henkilöllisyys niin sovittaessa. Tutkijan on myös huolehdittava, että tutkittavia ei voi tunnistaa tutkimusympäristön kautta. (Mäkinen, 2006, s. 115.) Tutkimuksessamme emme paljastaneet henkilöiden nimiä emmekä tutkimusympäristöä tai paikkakuntaa, missä aineisto kerättiin.

Tutkijan pitää huolellisesti harkita tutkimuksensa aineiston säilyttämiseen liittyviä asioita (Mäkinen, 2006, s. 120). Aineistomme oli vain yhteen paikkaan talletettuna omassa käytössämme koko tutkimuksen teon ajan. Emme tallentaneet sitä muualle, emmekä antaneet sitä muiden nähtäväksi. Aineistoa analysoidessamme olimme aina suljetussa tilassa niin, etteivät ulkopuoliset päässeet näkemään eivätkä kuulemaan aineiston osia vahingossakaan.

9 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millainen merkitys aikuisen osallistumisella leikkiin on lapselle ja millaisin keinoin aikuinen voi tukea leikkiä hänen ja lapsen yhteisleikissä. Valitsimme tutkimusmenetelmäksemme fenomenologian, koska sen avulla saimme aidoimman kuvan lapsen kokemuksesta. Fenomenologia auttoi meitä lähestymään aineistoamme ilman ennakkokäsityksiä, mikä oli tarpeen alun epävarmuuden vuoksi. Leikki oli mielenkiinnon kohteemme jo alussa, mutta emme tiedäneet, mihin siinä tarkentaisimme, mahdollisia tutkimuskysymyksiä oli useita. Fenomenologista tutkimusmenetelmää käyttäen kysymykset vahvistuivat aineistoon tutustumisen myötä.

Tutkimuksen tekeminen on ollut välillä kompastelevaa. Fenomenologia tutkimusmenetelmänä on tuonut omat haasteensa, koska sen filosofisen luonteen soveltaminen käytäntöön ei ole ollut helppoa. Fenomenologia on kuitenkin ollut antoisa tutkimusmenetelmä, sillä sen avulla olemme saavuttaneet lapsen kokemusmaailman mahdollisimman aitona. Haasteista huolimatta tutkimuksen tekeminen on antanut meille paljon ja on ollut todella mielenkiintoista.

Matka tähän pisteeseen on ollut pitkä, koska tutkimuksen tekeminen yhdessä on ollut välillä haastavaa aikataulujen yhdistämisen vuoksi, sillä olemme tehneet kaiken työn alusta asti yhdessä. Työn jakaminen olisi estänyt kokonaiskuvan saamisen. Yhdessä tekeminen on mahdollistanut syvällisen keskustelun ja pohdinnan läpi koko tutkimusmatkan. Olemme kasvaneet sekä tutkijoina että varhaiskasvatuksen ammattilaisina tutkimuksen teon aikana. Olemme ymmärtäneet entistä paremmin leikin merkityksen lapselle ja aikuisen osallisuuden siinä.

Aikuisen leikkiin osallistumisen merkityksen tutkimusta olisi mielenkiintoista viedä pidemmälle. Mielenkiintoista olisi tutkia erityisesti lapsen ja vanhempien välillä tapahtuvaa yhteisleikkiä, tai tapahtuuko sitä. Vanhempi on lapsensa ensisijainen turva ja kasvattaja, joten hänen roolinsa lapsen leikin tukijana on suuri, erityisesti vauvan leikkitaitojen kehittymisen kannalta. Hakkaraisen (2002) ja Särkän (2012) huomiot aikuisten pelosta osallistua lapsen leikkiin leikin häiriintymisen vuoksi herättivät lisäkysymyksiä. Kuinka paljon tätä todella tapahtuu varhaiskasvatuksessa, kuinka voisimme herättää kasvattajat tiedostamaan tutkimuksessammekin esille noussut leikkiin osallistumisen tärkeys ja merkittävyys lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta, ettei lasten omaehtoisen leikin aika mene

varhaiskasvattajilla vain paperitöihin ja keskinäiseen jutteluun. Olisi mielenkiintoista esimerkiksi haastattelututkimuksella selvittää varhaiskasvattajien näkemyksiä aikuisen ja lapsen yhteisleikistä sekä halukkuutta leikkiin heittäytymisestä. Erityistä mielenkiintoa herättävät lapsen omat näkemykset ja kokemukset aikuisen osallisuudesta leikkiin. Tätä voisi tutkia esimerkiksi haastatteleamalla lapsia aiheesta.

Koko tutkimuksen teon ajan olemme saaneet vahvistusta tutkimuksen tarpeellisuudesta, sillä viimeisen vuoden aikana leikki on noussut todella näkyvästi esille ja sen merkitys on alettu tiedostaa paremmin. Esimerkiksi Valtakunnallisen varhaiskasvatuspäivän 2016 teemana oli alle kouluikäisen lapsen oppiminen leikin avulla. Leikki on merkittävää oppimisen kannalta, mutta ei tule unohtaa leikin itseisarvoa. Kuten Kalliala (2012, s. 205) sanoo: ”Leikin merkitys on viime kädessä leikki itse”.

Tutkimuksemme tulokset korostavat aikuisen leikkiin osallistumisen merkitystä lapsen hyvinvoinnille. Myös Brotheruksen, Hytösen ja Krokforsin mukaan aikuisen tarve lasten leikille ja heidän kyvyllään leikkiä merkitsee enemmän, kuin on aiemmin ymmärrettykään. On aikuisesta riippuvaista, miten ja missä lapsi leikkii ja leikkiikö ylipäänsä ja miten hänen leikkinsä kehittyvät. Lapsi rohkaistuu aikuisen turvallisen läsnäolon ja leikkiin osallistumisen myötä tutustumaan maailmaan. (Brotherus et al. 2002, s. 187.) Aikuisen tulee tiedostaa ja myöntää oman roolinsa tärkeys lapsen leikissä (Kalliala, 2012, s. 211).

LÄHDELUETTELO

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO. 153–166.
- Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus. 164–179.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Airas, C. & Brummer, K. (2003). Leikki on ikkuna lapsen sisäiseen maailmaan. Teoksessa: Sinkkonen, J. (toim.) *Pesästä lentoon, kirja lapsen kehityksestä kasvattajille*. Helsinki: WSOY. 162–183.
- Albon, D. (2011). Postmodern and Poststructuralist Perspectives on Early Childhood Education. Teoksessa: Miller, L. & Pound, L. (toim.) *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd. 38–51.
- Alijoki, E. (1998). *Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Allardt, Erik. (1993). Having, Loving, Being: An alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Teoksessa: Sen, A. & Nussbaum, M. (toim.) *The Quality of Life*. Oxford: OUP Premium. 88–94.
- Askola-Vehviläinen, S. (1989). *Saako leikki sijansa?* Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Helsinki: WSOY.
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M. (2008). *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Helsinki: WSOY.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Kasvatuksellisia kohtaamisia lasten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Fredrickson, B. (2002). Positive emotions. Teoksessa: Snyder, C. & Lopez, S. (toim.) *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press. 120–134.

Fredrickson, B. (2006). The Broaden-and-Build Theory of Positive emotions. Teoksessa: Csikszentmihalyi, I. & Csikszentmihalyi, M. (toim.) *A life Worth Living: Contributions to Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press. 85–103.

Fröbel, F. (2012). *Ihmisten kasvat*us. (A. Helenius, suom.) Helsinki: Kirja kerrallaan. (Alkuteos Die Menschenerziehung julkaistu 1826).

Furman, B. (2012). *Olen ylpeä sinusta! Ratkaisukeskeisiä keinoja vanhemmille ja muille lasten kasvattajille*. Helsinki: Tammi.

Grönfors, M. (2015.) Havaintojen teko aineistokeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus. 146–161.

Hakkarainen, P. (2002). *Kehittävä esiopetus ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, P. (2004). Leikki lasten toimintana. Teoksessa: Piironen, L. (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY. 160–167.

Hakkarainen, P. (2008). Oppiminen ja ongelmanratkaisu ennen kouluikää. Teoksessa: Helenius, A. & Korhonen, R. (toim.) *Pedagogiikan palikat, johdatus varhaiskasvatukseen ja –kehitykseen*. Helsinki: WSOY. 109–138.

Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Maja-
vesi: Kogni Oy.

Helenius, A. (1993). *Leikin kehitys varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Kirjayhtymä

Helenius, A. & Mäntynen, P. (2002). Leikin aakkoset. Teoksessa: Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. (toim.) *Pienet päivähoidossa. Alle kolmi-
vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Helsinki: WSOY. 133–159.

Helenius, A. & Korhonen, R. (2012). Leikin ensi askeleita. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus. 67–76.

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hintikka, M. (2004). Leikki on lapsen elämää. Teoksessa: Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. (toim.) *Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys*. Helsinki: Tammi.

Hintikka, M. (2009). Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa: Jantunen, T. & Lautela, R. (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kulta-aika*. Helsinki: Tammi. 140–163.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Holkeri-Rinkinen, L. (2009). *Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssi-analyttinen tutkimus päiväkodin arjesta*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hyson, M. (1994). *The Emotional Development of Young Children. Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.

Hännikäinen, M. (2004). Leikki lasten oppimisympäristönä. Teoksessa: Piironen, L. (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY. 360–367.

Johnson, J. (2014). Play Provisions and Pedagogy in Curricular Approaches. Teoksessa: Edwards, S., Blaise, M. & Brooker, L. (toim.) *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Los Angeles: SAGE reference. 180–191.

Juusola, M. (2010). *Vahvaksi rakastetut lapset*. Helsinki: Otava.

Järventie, I. (2001). Lapset muutosten maailmassa. Teoksessa: Sulku, S. & Aromaa, J. (toim.) *Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta*. Helsinki: Edita. 36–43.

Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. (2003). Korvaamaton leikki. Teoksessa: Sinkkonen, J. (toim.) *Pesästä lentoon, kirja lapsen kehityksestä kasvattajille*. Helsinki: WSOY. 184–209.

Kalliala, M. (2005). Mikä on leikkiä. Teoksessa: Oleander, S. & Cleve, K. (toim.) *Leikin aika*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto ry. 4–5.

Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.

Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa.* Helsinki: Gaudeamus.

Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto.* Helsinki: WSOY.

Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus. 70–85.

Koivisto, P. (2007). ”Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa”. *Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Koivunen, P-L. (2013). *Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen.* Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kokosuomileikkii.fi [online] [viitattu 4.4.2016] Saatavilla html-muodossa: <http://www.kokosuomileikkii.fi/hanketiedot/>

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun.* Helsinki: WSOY.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2010). *Lapsen hyvä arki.* Helsinki: Kirjapaja.

Laattala, P. & Raitala, M. (1998). Tilaa leikkiä! Lasten ajatuksia päivähoidosta. Teoksessa: Hujala, E. & Parrila-Haapakoski, S. (toim.) *Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa.* Oulu: Oulun yliopisto. 108–112.

Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus. 29–51.

Lindqvist, G. (1995). *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools.* Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Lindqvist, G. (1998). *Leikin mahdollisuudet.* (I. Arffman, suom.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. (Alkuteos *Lekens möjligheter* julkaistu 1996).

- Linqvist, G. (2001). *Pikkulasten leikki. Aikuisten roolien luominen ja lasten merkitysten muodostaminen. Small children's play. The creation of roles for adults and the formation of meaning for children.* Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Louhela-Riistelä, V. (2016). Kuuntelemista ja kuulluksi tulemistä. Teoksessa: Karlsson, L., Puroila, M-L. & Estola, E. (toim.) *Välkkeitä, valoja ja varjoja, kertomuksia lasten hyvinvoinnista.* Oulu: N-Y-T NYT. 16–35.
- Lönnqvist, J. (2001). Missä on lapsi ja lapsuus. Teoksessa: Sulku, S. & Aromaa, J. (toim.) *Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta.* Helsinki: Edita. 7–10.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto, MLL. [online] [viitattu 4.4.2016] Saatavilla html-muodossa: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/lasten_leikit/leikin_merkitys_lapselle/
- Mattila, K-P. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- May, P. (2011). *Child development in practice. Responsive teaching and learning from birth to five.* London: Routledge.
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja.* Helsinki: International Methelp Ky. 79–147.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään. Näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen.* Saarijärvi: Pedatieto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus. 52–73.
- Monighan-Nourot, P. (1997). Playing with Play in Four Dimensions. Teoksessa: Isenberg, J. & Jalongo, M. (toim.) *Major Trends and Issues in Early Childhood Education.* New York: Teachers College Press. 123-148.
- Moyles, J. (2012). *A–Z of Play in Early Childhood.* Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan abc.* Helsinki: Tammi.

- Niemi, P. (2014). *Hyvää mieltä & tunnetaitoja*. Hämeenlinna: Päiväosakeyhtiö.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tie-teenteoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia. 115–162.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in childhood*. (G. Gattegno & F. M. Hodgson, eng.) London: Routledge.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia*. (M. Rutanen, suom.) Jyväskylä: Gummerus. (Alkuteos La psychologie de l'Enfant julkaistu 1966).
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseitä lapsen kehityksestä*. (S. Palmgren, suom.) Helsinki: WSOY. (Alkuteos Six études de psychologie julkaistu 1964).
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO. 47–57.
- Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA [online] [viitattu 4.4.2016] Saatavilla html-muodossa: http://www.socca.fi/kehittaminen/varhaiskasvatus_vkk-metro
- Riihelä, M. (2004). Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä. Teoksessa: Piironen, S. (toim.) *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY. 24–39.
- Ruoppila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa: Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena-kustannus. 26–51.
- Rusanen, E. (2011). *Hoiva, kiintymys ja lapsen kehitys*. Porvoo: Oy Finn Lectura Ab.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly. Kohti kokonaista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salmi, S. & Lipponen, L. (2013). *Lapsen voimavarat hyvinvoinnin edistäjinä. Alle kouluikäisten lasten hyvinvoinnin tukeminen vanhempien, päivähoidon ja neuvolan yhteistyöllä*. Helsinki: Socca.
- Sayeed, Z. & Guerin, E. (2000). *Early Years Play. A Happy Medium for Assessment and Intervention*. Lontoo: David Fulton Publishers.
- Santavuori, R. (2011). *Lapsen mediavuodet, medialeikki mediakasvatuksessa*. Kirkkonummi: Kirkkonummen kunnan varhaiskasvatus.
- Sinkkonen, J. (2008). *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Helsinki: WSOY.
- Stakes. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saarijärvi: Stakes.
- Sulku, S. (2001). Seikkailu lapsen maailmassa. Teoksessa: Sulku, S. & Aromaa, J. (toim.) *Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta*. Helsinki: Edita. 21–28.
- Särkkä, S. (2012). *Leikin ohjaamisen merkitys päiväkodin kasvatustyössä*. Tampere: Tampereen yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa: Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Internatiol Methelp Ky. 149–213.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, eng.) Lontoo: Harvard University.
- Vähämäki, M. & Paalumäki, A. (2011). Havainnointi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO. 102–113.

Vähänen, L. (2004). Mitä on omaehtoinen leikki? Teoksessa: Hintikka, M., Helenius, A. & Vähänen, L. (toim.) *Leikistä totta. Omaehtoisen leikin merkitys*. Helsinki: Tammi.

Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Education*. London: PCP.

Wright, N. & Oliver, G. (1998). *Lapsen tunteet*. (H. Kivimäki & R. Oittinen, suom.) Tampere: Kirjatoimi. (Alkuteos Raising emotionally healthy kids julkaistu 1996).

Åm, E. (1986). *Play in the preschool. Some aspects of the role of the adult*. International journal of early childhood. 18(2). 90–97.

